

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA: o
lugar da criança no imaginário de professores**

São Luís

2013

LIA SILVA FONTELES

**IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA: o
lugar da criança no imaginário de professores**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão
como exigência para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. João de Deus
Vieira Barros

São Luís
2013

Fonteles, Lia Silva

IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA: o lugar da criança no imaginário de professores/ Lia Silva Fonteles. – São Luís, 2013.

165 p.; il

Impresso por computador (fotocópia)

Orientador: João de Deus Vieira Barros

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2013.

1. Educação.. 2. Imaginário. 3. Infância. 4. Escola Pública. 5. São Luís (MA). I. Título.

CDU 37: 159.954.4 (812.1)São Luís

LIA SILVA FONTELES

**IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA: o
lugar da criança no imaginário de professores**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão
como exigência para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Dr. João de Deus
Vieira Barros

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profª Dra. Marilete Geralda da Silva Perdigão
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profº. Dr. Rogério de Almeida
Universidade de São Paulo – USP

Profª Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Suplente)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

*Aos meus pais, minha base de
sustentação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu maior conforto e minha paz.

A Luiz Gonzaga Fonteles, meu pai, pelos momentos de carinho, conforto e incentivo; minha fonte de inspiração.

A Maria de Fátima Fonteles, minha mãe, por tornar as coisas mais simples e me confortar nas horas mais difíceis através de seu amor e de sua dedicação incondicionais.

À minha irmã, Raquel Fonteles, pelos momentos de ajuda, conselhos e eternos incentivos.

Ao meu amor, Thiago Serra, pelo carinho, compreensão e equilíbrio, me levando sempre a transpor obstáculos e olhar mais à frente.

Ao Profº Dr. João de Deus Vieira Barros, por abrir portas e janelas para o encontro com o imaginário, me proporcionando o desenvolvimento de olhares múltiplos; e pela disponibilidade e solicitude com que orientou este trabalho.

À Profª Dra. Marilete Geralda da Silva Perdigão, pelos ensinamentos e conversas que foram muitas vezes essenciais para o meu equilíbrio teórico e profissional.

A todos os meus professores de ontem e de hoje e, em especial, aos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelos ensinamentos e ampliação de horizontes.

Às companheiras do GSACI: Anízia, Monique, Cléa e, em especial, à Ediane, pelo conforto, carinho e trocas, extremamente necessários ao meu crescimento e que fizeram com que este trabalho se tornasse o que é hoje.

Às professoras e coordenadoras do Jardim de Infância da U.E.B. Monsenhor Frederico Chaves, em especial, à Fátima e Cassiclene, que tornaram possível a realização desta pesquisa no campo.

Aos amigos e companheiros do Mestrado em Educação, pelas contribuições sempre tão ricas nas discussões dentro e fora de sala.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta conquista.

*Uma vez tendo experimentado voar,
caminhará sempre sobre a terra de
olhos postos no céu, pois é para lá
que tenciona voltar.*

Leonardo da Vinci

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo compreensivo acerca do imaginário de professoras sobre a infância em uma escola de educação infantil pública de São Luís/MA. Para isso, buscou verificar as imagens presentes nas narrativas, desenhos, relatos sobre a infância, e em outras manifestações das professoras; compreender a infância revelada por essas imagens; e analisar o que elas apontam acerca do lugar reservado a essa fase da vida para o grupo pesquisado. O caminho trilhado para essa tessitura se deu pela fenomenologia compreensiva, com base na hermenêutica, tendo como principal aporte teórico a antropologia do imaginário de Gilbert Durand (1993; 2002; 2010) e o apoio de discussões acerca de áreas específicas das ciências humanas: Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia, realizando uma convergência entre tais teorias para a compreensão do objeto pesquisado. As imagens foram coletadas a partir da aplicação de questionário, da realização de uma entrevista, da representação da infância através de imagens plásticas e da narrativa sobre tais imagens. Foram sujeitos dessa pesquisa 6 (seis) professoras de uma escola municipal da referida cidade. Verificamos que no imaginário do grupo pesquisado aparecem elementos que revelam um equilíbrio no que se refere à representação simbólica da infância, porém, em termos gerais, constatamos a existência de uma tendência maior à representação diurna, com uma valorização antagônica da criança. A compreensão das imagens revelou atitudes das professoras perante a criança no contexto social, apontando um lugar simbólico para a infância no imaginário do grupo.

Palavras-chave: Imaginário; Infância; Imagem.

ABSTRACT

This research develops a comprehensive study about teachers' imaginary of children in a public kindergarten school in São Luís / MA. For this, seeks to check the images present in the narratives, drawings, reports of childhood, and other manifestations of the teachers; understand childhood revealed by these images and to analyze what they suggest about the place reserved for this phase of life for researched group. The path taken to that weaving is given by comprehensive phenomenology, based on hermeneutics, the main theoretical is Gilbert Durand's (1993, 2002, 2010) anthropology of the imaginary and support discussions on specific areas of the human sciences: Childhood Sociology, Anthropology of Children, Developmental Psychology and Pedagogy, performing a convergence of these theories to the understanding of the researched object. Images were collected from the questionnaires, conducting an interview, the representation of childhood through plastic images and narrative on such images. The subjects of this research were six (6) teachers at a public school of that city. We found that in the group studied appear imaginary elements that reveal a balance with regard to the symbolic representation of childhood, but in general, we find that there is a greater tendency to a daytime representation, with an antagonistic appreciation of child. The understanding of the images revealed attitudes of teachers towards the child in the social context, pointing a symbolic place for childhood in the imaginary of the group.

Keywords: Imaginary; Childhood; Image.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Diagrama das tópicas do imaginário numa dada sociedade....	53
FIGURA 2 - Movimento do imaginário na formação das imagens sobre a infância.....	74
FIGURA 3 - Produção plástica da Professora “Bailarina”.....	114
FIGURA 4 - Produção plástica da Professora “Branca de Neve”.....	114
FIGURA 5 - Produção plástica da Professora “Contadora de Histórias”.....	114
FIGURA 6 - Produção plástica da Professora “Flor”.....	114
FIGURA 7 - Produção plástica da Professora “Narizinho”.....	115
FIGURA 8 - Produção plástica da Professora “Sereia”.....	115
FIGURA 9 - Representações do símbolo solar associado ao símbolo do pássaro.....	117
FIGURA 10 - Imagens da água.....	119
FIGURA 11 – Amarelinha.....	120
FIGURA 12 - Pipa/pipa caída e Jogo de pedrinhas.....	121
FIGURA 13 - Imagens de casas.....	126
FIGURA 14 - Imagens de barcos.....	127
FIGURA 15 - Imagens da árvore.....	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Classificação Isotópica das Imagens (com alterações).....	44
QUADRO 2 - Temas sobre a infância do Regime Diurno de Imagens.....	149
QUADRO 3 - Temas sobre a infância do Regime Noturno de Imagens – estrutura mística.....	150
QUADRO 4 - Temas sobre a infância do Regime Noturno de Imagens – estrutura sintética.....	151

SUMÁRIO

1 OS CONTORNOS DE UMA INFÂNCIA VISTA E VIVIDA: trajetos de pesquisa.....	12
2 CONVERGÊNCIA ENTRE TEORIA E MÉTODO: fundamentos da Teoria do Imaginário.....	23
2.1 Sobre caminhos tortuosos: o iconoclasmo ocidental e as transformações dos paradigmas científicos.....	24
2.2 Percurso Metodológico.....	30
2.3 A Antropologia do Imaginário.....	35
2.3.1 As Bases do Pensamento durandiano.....	35
2.3.2 A Hermenêutica de Durand.....	40
2.3.3 Níveis Pedagógico e Cultural: o papel da infância nos patamares de derivação do simbolismo.....	47
3 O MUNDO DA INFÂNCIA: múltiplos olhares.....	54
3.1 O surgimento da infância.....	55
3.2 Imagens e lugar simbólico da Infância no imaginário adulto: o que as diversas ciências têm a nos dizer?.....	73
3.2.1 “Quem tirou a espada da pedra?” A Sociologia da Infância e os novos lugares da criança na sociedade.....	76
3.2.2 “Da casa de palha à de tijolos”: A Psicologia, a Psicanálise e as etapas do desenvolvimento da criança.....	81
3.2.3 “De marionete a menino”: o lugar da criança na produção cultural.....	88
3.2.4 A espada, a casa e a marionete: enfim o holograma e as novas possibilidades da Pedagogia.....	93
4 O LUGAR SIMBÓLICO DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS.....	103
4.1 A casa ou O cenário: de que lugar estamos falando?.....	103
4.2 As personagens: de quem estamos falando?.....	105
4.2.1 A Bailarina.....	106
4.2.2 Branca de Neve.....	107
4.2.3 A Flor.....	107
4.2.4 Narizinho.....	108
4.2.5 A Sereia.....	109
4.2.6 A Contadora de Estórias.....	110
4.3 A estória: entre o imaginário e o social.....	110
4.3.1 O imaginário sobre a infância: aspectos simbólicos das imagens produzidas pelas professoras pesquisadas.....	111
4.3.2 O imaginário das professoras e as construções científicas sobre infância.....	133
4.3.3 O lugar simbólico da infância: do imaginário ao social.....	146
5 E ASSIM A ESTÓRIA RECOMEÇA...: algumas considerações.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	

1 OS CONTORNOS DE UMA INFÂNCIA VISTA E VIVIDA: trajetos de pesquisa

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. O que conheço dele é a sua situação: o menino é aquele em que acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro. [...] Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo.
Clarice Lispector, em *Menino a bico de pena*

Como conhecer a infância? Linha tênue entre realidade e simbolismo com tantas representações. Eis o grande desafio da minha pesquisa, que começa a ganhar contornos a partir da minha vivência com crianças e do olhar dirigido à minha própria infância.

Os homens sempre tenderam a buscar a natureza das coisas desde o início de sua existência, driblando seus limites com a criação de mitos de origem, também denominados mitos de cosmogonia (sobre a criação do universo) e de antropogonia (sobre a criação dos homens). Acerca destes últimos, De Lawue (1991, p. 2) revela que “os problemas que o início da vida individual coloca a cada um e a significação misteriosa da existência humana conduziram amiúde a uma certa mistificação da criança e da infância”. A criança seria então o início da espécie humana, e por isso desperta nos adultos a visão da infância como outra forma de existência, ganhando contornos simbólicos, conforme observamos no trecho do conto de Clarice Lispector (1998, p.22): “Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo”, tratando da criança como algo que transcende a existência humana concreta. Também Ariès (2006) revela através de suas pesquisas a existência de um sentimento que envolve a infância e que faz com que os adultos dêem uma significação e um sentido a essa fase da vida.

Assim, desde a minha infância essa imensidão de significados que essa fase da vida pode revelar me desperta curiosidades. Talvez o meu próprio imaginário se apresente aí em uma tentativa de driblar o tempo através do estudo, da pesquisa e da vivência com a infância. Essa “brincadeira” com o tempo que a infância revela sempre se fez presente em meus pensamentos através de pinceladas de sensações e curiosidades. Uma das primeiras lembranças que consigo expressar é do barulho de crianças brincando no

recreio de uma escola que ficava em frente à casa que morei até os 17 anos. Não sei em que momento intitulei aquele conjunto de sons como “barulho de escola”, o qual soava muito bem aos meus ouvidos, me trazia boas sensações. Um dos melhores programas nas minhas tardes era subir em um brinquedo alto que havia no jardim da minha casa para ver através do muro as crianças saindo da escola ou imaginar o que faziam dentro daquele grande conjunto de muros amarelos. Guardo boas lembranças da minha escola, mas aquela, bem diferente da minha, onde as crianças saíam andando, pareciam brincar mais livremente, me despertava maior curiosidade.

Por falar na minha escola, lá, eu ainda bem pequena, brincava constantemente de ser criança. Os papéis eram bem definidos: havia “os pais” e “as crianças” ou “o/a professor/a” e “as crianças”. Aqueles que “interpretavam” as crianças ficavam de joelhos para se posicionarem em uma estatura menor que a dos outros. E assim a nossa visão da infância estava ali demonstrada no brincar infantil. O olhar sobre a infância fazendo parte da própria infância.

Um pouco mais tarde, me lembro de passar por povoados pobres dos arredores de São Luís e observar as crianças, a forma como brincavam, como interagiam com os adultos e entre si. Eu tinha uma identificação muito grande com todas elas e sentia necessidade de conhecer melhor aquilo que eu via. Minhas observações me despertavam muita curiosidade sobre o estilo de vida, os tipos de relações que estabeleciam. Mas naquele momento nada disso era muito claro para mim, somente aquele sentimento que me tocava era facilmente perceptível.

Anos depois, já adulta, esse mundo da infância permanecia me intrigando. Muito me marcaram momentos pelos quais passei pelas dunas desérticas dos lençóis maranhenses e observei com afincos algumas famílias que ali viviam, entre um morro de areia e outro, naquela imensidão branca e ensolarada. Impressionou-me o isolamento daquelas pessoas e, ao mesmo tempo, a vida tranquila que levavam naquele lugar: crianças correndo, animais criados soltos, nenhuma tecnologia. Algo mais forte me atraía o olhar para aquelas pessoas, para aquela infância. Nesse momento me dei conta de que há uma simbologia que envolve a infância, a qual determina o lugar ocupado

pelas crianças dentro das mais diversas culturas e sociedades. Minha curiosidade já não me permitia ficar parada.

Enquanto estudante de Pedagogia, me interessei por pesquisas e estudos que envolviam a Educação Infantil. Estudar a infância me soava como desafio e satisfação. Pesquisei sobre o processo de adaptação das crianças ao contexto escolar, sobre pedagogia de projetos, sobre tempo e o espaço na rotina escolar e sobre a gestão da Educação Infantil. Também iniciei minha prática profissional nesse segmento de ensino.

Na graduação em Psicologia, me interessei por estudos envolvendo o desenvolvimento emocional de bebês recém-nascidos, a psicologia escolar e do desenvolvimento, a prática clínica em humanismo e psicanálise. Realizei estágios curriculares com crianças de 5 a 12 anos. E ainda hoje minha prática enquanto psicoterapeuta se dá, prioritariamente, com crianças.

Esses foram momentos de muitas descobertas, desenvolvi paralelamente todos esses estudos e o contato direto com crianças reforçava minha curiosidade e minha eterna busca por conhecer mais acerca do homem e de sua infância. Enxergar essa infância para além do claramente demonstrado se constituiu um desafio que eu estava disposta a transpor.

Ingressando no Mestrado em Educação tive a oportunidade de entrar em contato com novos paradigmas científicos e desenvolver um posicionamento mais claro acerca da minha visão de homem e de mundo, o que me permitiu a realização desta pesquisa, tomando como principal enfoque a Teoria do Imaginário. Essa teoria, sistematizada por Gilbert Durand, abriu portas para que os meus estudos em psicologia e pedagogia se unissem na descoberta de um homem complexo¹, cuja noção de infância pode ser observada a partir das imagens produzidas em um “trajeto antropológico”, o qual é o fio condutor da pesquisa de Durand (2002, p. 41) e que tomamos como nosso dentro da temática abordada. Esse “trajeto antropológico”, definido como “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”, é o que torna esta pesquisa eminentemente de caráter transdisciplinar, em que pedagogia, psicologia e as outras ciências que envolvem tais saberes,

¹ Conforme Morin (2004), a partir da idéia de *homo complexus*.

como a antropologia, a história e a sociologia se farão presentes. Para Durand (2002) o estudo do imaginário não é visto como uma disciplina isolada, mas como um tecido conjuntivo entre elas, como o lugar de entre-saberes.

É então nesse entre-saberes que será desenvolvida esta pesquisa. Parto do princípio de que desde os primeiros registros acerca da existência do *homo sapiens* no mundo é possível verificarmos sua capacidade imaginativa, fator que o diferencia das outras espécies de animais. Assim, como capacidade inerente ao ser humano, a imaginação se evidencia como necessidade ao desenvolvimento psíquico e social dos sujeitos e à sua manutenção, enquanto espécie, no mundo. Diversos autores como Freud (1996), Jung (2008), Durand (2002) e Morin (2004) corroboram com a idéia de que a imaginação é um fator de equilíbrio para o desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo Durand (2010), o imaginário é capaz de amenizar as angústias inerentes aos seres humanos em relação ao tempo e à morte, sendo assim necessário ao equilíbrio da espécie humana em sua existência no mundo.

Porém, a consideração do imaginário enquanto importante capacidade humana foi e ainda é desvalorizada pela ciência, chegando a ser ainda timidamente percebida nos meios acadêmicos atuais. Desde os primeiros séculos depois de Cristo, assistimos a um iconoclasmo² que perdura até os dias de hoje e que deixou marcas nas culturas ocidentais. A resistência da imagem pôde e pode ser observada através dos movimentos artísticos e outras produções e representações humanas, porém, o equilíbrio entre as diversas capacidades humanas, que envolvem tanto o racional quanto o imaginário, é muito pouco evidente nas culturas ocidentais. Podemos observar em diversas sociedades a quantidade de psicopatologias e doenças emocionais presentes cada vez mais cedo nos sujeitos e nas estruturas sociais como um todo, fatos que nos levam a crer que há uma urgente necessidade de mudança nas formas como esses sujeitos vivenciam sua existência.

Considerar o imaginário e permitir que as sociedades atuais vivenciem um contexto que favoreça a imaginação se torna essencial para o estabelecimento do equilíbrio dos sujeitos e isso pode ser mais favoravelmente

² Domesticação, repressão ou evicção da imaginação simbólica pelo pensamento direto do objeto da percepção e do conceito (DUBORGEL, 1992).

instaurado, do ponto de vista simbólico e social, nas instituições que lidam com a infância.

A partir das minhas vivências com a educação e com a infância, pude perceber que, na nossa cultura, ainda sofremos violentamente uma imposição contra a riqueza da unidade humana, sendo-nos colocado, desde os primeiros anos de vida, a necessidade de separar para conhecer, de utilizar uma lógica binária para as nossas constantes investigações, em que só é possível uma maneira certa e outra errada. Percebo o quanto a unidade do ser humano ainda é deixada de lado nas sociedades atuais e a escola é uma das grandes responsáveis por essa divisão. Somos sujeitos imaginantes, seres físicos e de pensamento direto, racional. Longe de negar a racionalidade defendida pelas sociedades iconoclastas, os teóricos defensores do imaginário colocam limites a tal forma de pensar, inserindo o ser humano em uma visão mais ampla de si, dando base para que este seja compreendido em todos os seus aspectos e permitindo, dessa forma, a instauração de um equilíbrio no seu funcionamento (DUBORGEL, 1992).

Assim, é evidente, conforme nos coloca Durand (2010, p. 430), que “uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do raciocínio”. A educação aparece então como importante possibilidade de mudança nas culturas que carregam vestígios de um iconoclasmo endêmico. Nessa linha, Bruno Duborgel (1992, p. 17), em seu livro *Imaginário e Pedagogia*, propõe o desenvolvimento de um “Novo Espírito Pedagógico”, no intuito de estimular as escolas a desenvolverem uma educação de acordo com a tese defendida por Durand.

Acredito que a infância atual encontra-se no movimento de uma cultura transitória, em que a racionalidade ainda se faz exaltada, mas os vassalos da imaginação começam a mostrar seu colorido e ampliar seus espaços. Observamos, no entanto, uma cultura focada na valorização do pensamento racional, do lado humano regido pelo regime “diurno de imagens” conforme nos revela Durand (2010), que se desenvolve em torno do “princípio masculino, patriarcal, que nutre uma relação voluntarista e viril com o mundo”. O outro lado, do devaneio, da imaginação criadora, do “regime noturno”, ligado ao “princípio feminino, matriarcal, que nutre uma relação intimista” ainda se mostra rechaçado (ARAÚJO E ARAÚJO, 2009, p. 56).

Considerando a escola como local privilegiado através do qual, segundo Duborgel (1992, p. 14), “desde a primeira infância e para todas as crianças, são instituídas as formas gerais do estar nas coisas, nas palavras e nas imagens” e que pode ser encarada “simultaneamente como espelho especificamente revelador das marcas de uma cultura e como instituidora dessas marcas” (p.15), pude vê-la como ambiente primoroso para a realização de uma pesquisa nos moldes a que me proponho.

Além disso, a escola pública foi escolhida por ser, a nosso ver, um lugar de maiores diversidades culturais, onde adultos e crianças de diversos contextos se encontram num fazer cotidiano. Além disso, é nas escolas dessa esfera administrativa que encontramos as mais amplas interrogações acerca da infância contemporânea, uma vez que, além das diferenças culturais, os chamados riscos sociais são mais freqüentes entre as crianças desse contexto, pois sabemos que há um número elevado delas que convive com situações de violência, desrespeito e abandono. Arroyo (2009, p. 129) acredita que, sobretudo os educadores das escolas públicas populares, se defrontam, de modo mais tenso, com questões nesse sentido. Buscamos ainda que essa escola pública fosse do segmento de Educação Infantil pelo fato de este ser um nível de ensino em que frequentemente os ideais de infância se encontram mais visíveis, dando, possivelmente, maior possibilidade à simbolização sobre essa fase da vida e devido, também, à maior flexibilidade curricular em comparação aos outros níveis, o que possivelmente propicia o uso da imaginação com mais frequência, tanto pelos adultos, quanto pelas crianças.

A cidade de São Luís, da qual fará parte a escola que será o campo desta pesquisa, está localizada no norte do estado do Maranhão, o qual possui baixo índice de educação básica³ em comparação a outros estados brasileiros. Esta cidade possui uma cultura bastante diversificada, resultado da mistura de diversas outras culturas, prioritariamente africana, indígena e portuguesa. A infância nessa cidade, independente de condições de vida ou classe social, vive uma cultura de símbolos e sincretismos que revelam personagens,

³ De acordo com os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o Maranhão atingiu, em 2009, o índice de 4.0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais, enquanto que a média para o Brasil, na mesma dependência administrativa e mesmos níveis de ensino, atingiu 4.9 (BRASIL, 2010).

danças, festas e cultos, os quais se tornam muito evidentes em comemorações realizadas no mês de junho.

Nesse contexto, me questiono acerca das possibilidades de contribuição para a educação desse estado e, especificamente da cidade de São Luís, a partir da compreensão do espaço que é dado à infância pelos grupos sociais que se fazem presentes nas instituições escolares. Espaço é aqui entendido como abertura à participação na sociedade, à voz e à vez que são dadas à criança, abertura à ação, à criação, permissão de que ela seja social e culturalmente ativa, de que ela seja sujeito pleno de possibilidades assim como os adultos. O caminho para essa compreensão será trilhado a partir da Teoria do Imaginário, uma vez que buscarei demonstrar, através dela, que a representação simbólica⁴ do adulto sobre a infância revela o lugar conferido à criança no grupo social⁵ pesquisado. Acredito que as imagens acerca da infância, uma vez tendo um sentido para o adulto que as produz, condicionam sua experiência com a criança, seu pensar e seu fazer pedagógicos. A essa representação do adulto sobre essa fase da vida, que dá sentido à sua ação na sociedade, dei o nome de lugar simbólico da infância.

Assim, parto dos seguintes questionamentos: Qual é o lugar simbólico da infância no contexto de uma escola pública de Educação Infantil de São Luís/MA? Que imagens acerca da infância são produzidas por professores dessa escola? Que infância é revelada através destas imagens? O que estas imagens revelam acerca do lugar que estes professores reservam à infância no contexto social da escola?

Desse modo, buscarei realizar um estudo sobre a simbologia que envolve a infância no contexto atual de uma escola de Educação Infantil pública de São Luís/MA, tendo por base de análise as construções simbólicas – narrativas, produções plásticas, relatos – dos professores.

Ficam, portanto, sistematizados os seguintes objetivos para este trabalho:

⁴ Aqui entendida como representação de algo ou alguém através de imagens visuais ou não visuais, tecendo significações simbólicas.

⁵ É importante ressaltar que sempre que for utilizado neste trabalho o termo social (grupo social, contexto social, organização social...), refiro-me a uma noção ampliada de sociologia que leva em consideração não só os aspectos de uma visão tradicional, mas também questões subjetivas e simbólicas para a compreensão da tessitura social, como observado na sociologia profunda de Maffesoli (1981) e conforme entenderemos ao discutirmos mais aprofundadamente a teoria que dá base a este estudo.

- GERAL: Compreender o lugar simbólico da infância em uma escola pública de São Luís/MA, por meio do imaginário de professores.
- ESPECÍFICOS: verificar as imagens presentes nas narrativas, desenhos, relatos sobre a infância, e em outras manifestações de professores de uma escola de Educação Infantil pública de São Luís/MA; compreender a infância revelada por tais imagens; observar o que estas imagens revelam acerca do lugar reservado à infância no contexto social pesquisado.

Considero, no contexto da minha pesquisa, o imaginário como modo de dar sentido às coisas do mundo, à significação que é dada pelo homem aos diversos aspectos do mundo físico, natural e social através da sua capacidade de imaginação, corroborando com as ideias de Pitta (2005). Desse modo, chamo de lugar simbólico o espaço que é dado à infância nas culturas e sociedades, o qual pode ser compreendido a partir das simbolizações⁶ dos adultos do grupo social pesquisado, ou seja, a significação que é dada por parte destes adultos a essa fase da vida, condicionando-a a um espaço na sociedade. Corroboramos com os escritos de De Lauwe (1991, p. XVIII), que revelam:

[...] o problema do significado da imagem da criança para o adulto interessa diretamente a todos aqueles que lidam com a criança no cotidiano, ou que organizam suas condições de vida e seu estatuto na sociedade atual e na sociedade futura. Os *a priori* de certas crenças em relação a ela, [...] explicam-se pelo lugar da infância e da criança na vida do adulto.

Assim, podemos compreender que há uma relação entre a imagem do adulto sobre a infância e o lugar que a criança ocupa da vida deste, o que, conforme buscaremos demonstrar, influencia nas ações que envolvem a criança em determinado contexto social. Portanto, desenvolvemos nossas ideias acerca da infância a partir do lugar simbólico em que esta é colocada pelos adultos, tomando como base o princípio de que a formação das imagens que conotam tal lugar trazem marcas do constante e inseparável fluxo existente entre as questões biopsíquicas e sócio-culturais dos sujeitos. Nessa

⁶ Neste trabalho consideramos o mesmo sentido para as palavras *simbolização* e *representação*, uma vez que, segundo Durand (2010), toda representação passa por articulações simbólicas, conforme veremos.

perspectiva, o lugar simbólico a que nos referimos envolve modos de simbolizar, sentir, representar e agir em relação ao mundo social, modos estes que estão intimamente imbricados no imaginário humano.

O presente trabalho consta, além deste capítulo introdutório, de dois capítulos teóricos e um de descrição da pesquisa e análise compreensiva dos dados coletados. No primeiro capítulo teórico, são discutidos os fundamentos teórico-metodológicos tomados como base para a realização da pesquisa. Nele, é ainda discutido sobre a hermenêutica durandiana e sua relação com a infância, teoria que fundamenta boa parte da compreensão desenvolvida a partir dos dados coletados. No segundo capítulo teórico, realizamos um apanhado sobre a história da infância no mundo ocidental e no Brasil, bem como utilizamos áreas tradicionais das ciências humanas com as suas discussões mais contemporâneas sobre a infância, verificando, a partir de tais discussões, a falta de estabilidade nas fronteiras entre estas áreas. O capítulo de número 4 traz uma descrição acerca do lócus da pesquisa, bem como dos sujeitos pesquisados. Neste capítulo são analisadas as imagens produzidas pelos sujeitos na aplicação das heurísticas propostas, tomando como base para essa análise tanto a teoria durandiana quanto as ciências humanas discutidas. Por fim, são tecidas as considerações finais, sintetizando a compreensão alcançada no decorrer deste trabalho e mostrando as perspectivas abertas para a realização de novas pesquisas no mesmo campo.

Até o momento, constatamos através de pesquisa bibliográfica, base de dados de instituições de financiamento de pesquisas no Brasil, bem como base de dados das instituições federais de ensino e estadual do Maranhão, que poucas obras envolvendo a temática deste trabalho foram publicadas, o que nos demonstra uma deficiência no âmbito da literatura acadêmica no que concerne a discussões que envolvam as categorias de análise infância, imaginário e educação. Podemos citar como algumas contribuições a obra “Um outro mundo: a infância”, da médica francesa Marie-José Chombart de Lawe (1991), em que a autora pesquisa acerca das representações da sociedade francesa sobre a criança, ao longo dos séculos XIX e XX, elegendo como campo de pesquisa as imagens da infância veiculadas por personagens da literatura e, secundariamente, do cinema. Podemos também nos referir à tese de doutorado da professora paraibana Eunice Simões Lins Gomes (2009, p.

53), intitulada “A catástrofe e o Imaginário dos sobreviventes: quando a imaginação molda o social” em que a autora, apesar de desenvolver categorias de análise diferentes das minhas, se faz um questionamento que muito se assemelha ao meu: “Quando [ou como] a imaginação modela o social?”. As obras do professor português Alberto Filipe Araújo (2004; 2006; 2009; 2011) também podem ser citadas aqui, pois envolvem as mesmas categorias de análise desta pesquisa, porém com enfoques diferenciados.

Além destas, podemos citar outras obras que muito contribuíram para a construção teórica desta pesquisa, conforme segue: Sarmiento (2009), Vasconcellos (2009), Gomes (2009), Arroyo (2009), Ariès (2006), Del Priore (2010), Maffesoli (2000), Duborgel (1996), Wunenburger (2006), além das obras de Durand (1993; 2002; 2010).

Considero, assim, de extrema relevância uma pesquisa como esta dentro da sociedade brasileira, no intuito de favorecer, prioritariamente, a ampliação dos conhecimentos de educadores, psicólogos e outros profissionais e leigos que lidam com a infância.

Antes de finalizar esta introdução, peço licença para esclarecer a que me refiro ao tratar dos termos *infância* e *criança*, os quais estarão presentes ao longo de todo este trabalho. O termo *Criança* se refere ao ser humano em processo de desenvolvimento físico, psíquico e social, mas que por si altera as configurações sociais e culturais, uma vez que, mesmo que em desenvolvimento, possui uma dimensão existencial no presente, ela não é o vir a ser, ela já é, uma vez que é humana e possui capacidade de agir sobre o mundo. Ela é sujeito de cultura, ou seja, está imersa nela e a constrói ao mesmo tempo. Já a *infância* é representação coletiva, categoria geracional (SARMENTO, 2009) constituída por um conjunto de crianças. Tem dimensões mais simbólicas, uma vez que tem uma significação coletiva, em torno da qual circulam os imaginários tanto das próprias crianças, quanto dos adultos e da sociedade em geral, dando à representação desta um caráter bastante plural, específico de cada cultura e cada sociedade, o que nos permite falar em *infâncias* e não apenas uma infância.

A seguir, darei início à discussão teórico-metodológica deste trabalho, a qual se constitui base para o entendimento do lugar de onde partimos para o

desenvolvimento desta pesquisa e como estão fundamentadas as compreensões empreendidas a partir dos dados coletados.

2 CONVERGÊNCIA ENTRE TEORIA E MÉTODO: fundamentos da Teoria do Imaginário

Ao desenvolver uma pesquisa científica, pretendo construir novos saberes e estabelecer novas relações entre os já existentes. Por isso, considero importante abrir espaço para a discussão metodológica deste trabalho a fim de que o leitor compreenda os caminhos pelos quais ele se desenvolve. Porém, para que possamos empreender tal discussão, não há como não tratar da teoria que servirá de base para o alcance dos objetivos pretendidos neste trabalho, uma vez que, como veremos no decorrer dessa seção, os trabalhos tecidos a partir da Teoria do Imaginário apresentam uma convergência entre teoria e método, estando tais aspectos completamente entrelaçados.

Para isso, inicio com uma reflexão acerca dos paradigmas científicos, os quais determinam o desenvolvimento das construções científicas e evoluem no decorrer do tempo; são uma visão de mundo ou um conjunto de princípios lógicos, metodológicos, epistemológicos que regem e controlam nosso pensamento, são princípios organizadores do conhecimento (ATIHÉ, 2011). Para compreendermos os pilares que possibilitaram o desenvolvimento de uma teoria do imaginário, precisamos conhecer a evolução do pensamento científico até que fosse possível sua inauguração no campo das ciências. O percurso paradigmático percorrido pelas ciências humanas sofreu uma série de transformações ao longo dos séculos. Tais transformações podem ser percebidas através das mais diversas manifestações do homem, como a cultura, a arte e a ciência.

Nesta discussão farei referência às transformações do pensamento científico ocidental para efeito de contextualização da pesquisa aqui proposta. Parto da ideia inicial de que a tradição ocidental, sustentada pelo raciocínio socrático e o subsequente batismo cristão traz desde os primórdios uma desconfiança iconoclasta acompanhada pelo desejo por uma única verdade, ao contrário das sociedades não-ocidentais, que pautaram seu universo mental, individual e social em fundamentos pluralistas, sendo, portanto, mais abertas às imagens. A partir dessa visão desenvolvida no ocidente, seguem, no

decorrer de quase 18 séculos, quatro momentos que reforçaram o iconoclasmo ocidental, marcaram sobremaneira as transformações dos paradigmas científicos, e que ainda hoje geram conseqüências para o pensamento contemporâneo (DURAND, 2010).

2.1 Sobre caminhos tortuosos: o iconoclasmo ocidental e as transformações dos paradigmas científicos

O primeiro momento do iconoclasmo ocidental se inicia com o método da verdade oriundo do socratismo, o qual se evidenciava como o único processo eficaz para o alcance da verdade. Este método, baseado em uma lógica binária, em que só existe uma proposição verdadeira e outra falsa, sem espaço para uma terceira, influenciou o pensamento dos importantes filósofos gregos Platão (427 – 347 a. C.) e Aristóteles (384 – 322 a. C.). A união dos pensamentos filosóficos e religiosos dessa época deu base para a constituição de um iconoclasmo, uma vez que dentro da lógica estabelecida e da ideologia inculcada, tornou-se impossível a valorização das imagens, as quais passaram a ser consideradas como incertas e ambíguas e, portanto, amantes do erro e da falsidade (DURAND, 2010).

O segundo momento marcante do iconoclasmo ocidental aconteceu no período designado na história do ocidente como Idade Média (séc. V - XV), em que a igreja católica aparece como instituição primeira de controle das ideologias e construções humanas. Com a escolástica medieval, nos séculos XIII e XIV, a igreja controlava universidades e, portanto, a produção do conhecimento na época, adotando como filosofia oficial o sistema desenvolvido por São Tomás de Aquino (1225 - 1274). Esse sistema retomou os escritos de Aristóteles e foi desenvolvido na busca de conciliar a sua lógica com as verdades da fé.

Três séculos mais tarde, o terceiro momento marcante do iconoclasmo se mostrou através da ênfase na razão como único meio de legitimação e acesso à verdade. O racionalismo difundido por René Descartes (1596 – 1650) ganha força no pensamento do século XVII. A obra *O discurso do método*

(1637), em que o autor busca o desenvolvimento de um único método capaz de fazer os homens alcançarem o conhecimento verdadeiro, revela que os sentidos nos enganam, nada sendo como imaginamos. Assim, todas as coisas que entram no espírito do homem são como as ilusões de seus sonhos. Porém, Descartes (2010) viu que era preciso que ele, que pensava, fosse alguma coisa. Foi então que observou que a verdade *penso, logo existo* era tão firme e tão segura que as mais extravagantes suposições dos céticos eram incapazes de abalar. Este seria, no entanto, o princípio da filosofia que ele buscava (DESCARTES, 2010).

Esse pensamento é um grande marco para as construções científicas da época, quando a ciência passa a ser hegemônica, sendo a única modalidade de conhecimento válido, universal e verdadeiro, e possuindo apenas um único método. Assim se constituem as ciências da natureza, sob a perspectiva da unicidade do método experimental/matemático, o qual se utiliza de

[...] técnicas operacionais que complementam e aprimoram as condições de observação, de experimentação e de mensuração, procedimentos que precisam ser realizados de forma objetiva, sem influências deturpantes decorrentes de nossa subjetividade (SEVERINO, 2007, p. 106).

Essa visão acerca do modo de conhecer visa a formulação de leis, as quais têm pressupostos na ideia de “ordem e estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 1995, p. 50).

As Ciências Humanas também foram criadas sob essa inspiração, uma vez que o homem e suas manifestações deveriam ser tratados da mesma forma que os fenômenos naturais. Assim, desde sua gênese, as ciências que estudam o homem foram influenciadas por uma visão experimental/matemática de mundo, como podemos perceber na visão positivista⁷ de sociedade, criada por Auguste Comte (1798 – 1857), que marcou profundamente a desvalorização das imagens e da imaginação enquanto capacidade humana e possibilidade de conhecimento.

Percebemos neste ponto, a intensa valorização do homem enquanto ser racional, reduzindo sua imaginação e seus processos simbólicos à inverdade e

⁷ O positivismo é um paradigma epistemológico com pressupostos das ciências naturais criado por August Comte (1798 – 1857), o qual foi responsável pela sistematização da metodologia experimental/matemática, demonstrando a necessidade de construir uma física social análoga à física natural (SEVERINO, 2007).

ao erro, não sendo necessários à produção de conhecimento e, desta forma, não merecendo valorização no meio filosófico. Assim, segundo Durand (2010, p. 12), “a partir do século XVII, o imaginário passa a ser excluído dos processos intelectuais”.

O quarto momento do iconoclasmo, no qual para Durand (2010), estamos mergulhados ainda hoje, começou a se esboçar no século XVIII, com o advento do empirismo. David Hume (1711 – 1776), um dos principais representantes dessa corrente, defendia que nada é mais claro para a mente humana que o próprio contato com o objeto. Ele exemplifica sua teoria da seguinte forma:

Todas as cores da poesia, por esplêndidas que sejam, não serão jamais capazes de retratar os objetos de tal maneira que se tome a descrição por uma paisagem real, e o mais vívido pensamento será sempre inferior a mais obtusa das sensações. (HUME, 2004, p. 33)

A partir desta concepção, ele coloca que nada parece ser mais ilimitado que o pensamento humano, mas embora o nosso pensamento pareça possuir essa liberdade ilimitada, um exame mais cuidadoso nos mostrará que ele está, na verdade, confinado a limites estreitos, e que todo o poder criador da mente consiste meramente na capacidade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que os sentidos e a experiência nos fornecem. Todas as nossas ideias ou percepções mais tênues são cópias de nossas impressões ou percepções mais vívidas (HUME, 2004).

Assim, constata-se a rejeição ao pensamento simbólico por parte deste pensador, que desconsidera qualquer imagem criada pela mente humana como digna de veracidade, podendo esta se constituir apenas com base nos nossos sentidos. Para Durand (2010, p. 13), “o ‘fato’ [empírico], aliado ao argumento racional, surge como outro obstáculo para um imaginário cada vez mais confundido com o delírio, o fantasma do sonho e o irracional”. Ele acrescenta:

O exclusivismo de um único método, o método, “para descobrir a verdade nas ciências” [...] invadiu todas as áreas de pesquisa do “verdadeiro” saber. A imagem, produto de uma “casa de loucos”, é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. [...] o sistema geométrico de Descartes representa um universo mecânico no qual não há espaço para a abordagem poética [...] (DURAND, 2010, p. 12-13).

Assim, dificuldades para o desenvolvimento das ciências, principalmente aquelas que estudam o homem, começam a se tornar evidentes, diversas capacidades humanas eram rechaçadas em prol do pensamento dominante nas correntes filosóficas citadas, inclusive o pensamento subjetivo, o que criava obstáculos à construção científica acerca da humanidade.

Essas dificuldades tornaram necessária a constituição de outros modos de enxergar a relação sujeito-objeto no processo de conhecimento, uma vez que a metodologia e o pensamento empregado às ciências da natureza eram insuficientes para apreensão e explicação da complexidade humana. Segundo Severino (2007, p. 108),

[...] ao tentar compreender/explicar cientificamente o que é o homem em sua especificidade, os pesquisadores se deram conta de que há várias possibilidades de como se conceber a relação sujeito/objeto, podendo-se ter também várias formas de compreensão/explicação do modo de ser do homem.

Observamos assim o início de uma resistência contra a corrente racionalista, que começou a abrir espaço à valorização das imagens e dos aspectos subjetivos do ser humano. A história do imaginário se confunde, portanto, com a história das Ciências Humanas, uma vez que estas ampliaram a possibilidade de enxergar o ser humano, permitindo a inserção de outros olhares acerca dele no conhecimento científico. Porém, essa relação não é tão simples assim, pois, apesar disso, o imaginário ainda passou por longos momentos de desvalorização inclusive no próprio seio das Ciências Humanas.

Ainda no século XVIII, os escritos de Immanuel Kant (1724 – 1804) marcaram o início do declínio de tantos séculos de pensamento iconoclasta. Segundo Durand (2010, p. 14), este pensador estabeleceu o limite entre aquilo que pode ser explorado pela percepção e compreensão, pelos recursos da razão pura, e o que permanecerá desconhecido para sempre, como o campo das grandes questões metafísicas – a morte, o além e Deus – as quais, com suas soluções possíveis e contraditórias, constituem, segundo ele, as “antinomias” da razão.

Kant, ao estabelecer os limites para a razão pura, utilizou a ideia do “sexto sentido” como sendo o “juízo de gosto”. Durand (2010, p. 28) explica da seguinte forma:

No âmago do processo do juízo racional da Razão pura, e para permitir a união entre as “formas a priori” da percepção (espaço e

tempo) e as categorias da Razão, Kant reabilita a imaginação como uma “esquematização” preparando, de certa forma, a integração da simples percepção nos processos da Razão.

Desta forma, percebe-se que ele considera a existência de uma capacidade humana que vai além da razão pura e da simples percepção para o alcance dos conhecimentos. Assim, Kant retoma a possibilidade de valorização da imaginação, considerando esta como parte do ato de conhecer.

A teoria kantiana parte do princípio de que uma das formas de alcançar a origem dos nossos conhecimentos pousa na síntese dos diversos elementos. Assim, esta síntese seria a capacidade de juntar os elementos para o conhecimento e os reunir de maneira a dar-lhes conteúdo. Para ele, a síntese é, em geral, a simples obra da imaginação, a qual, ainda que seja uma função cega da alma e da qual raramente temos consciência, é indispensável, pois sem esta capacidade não teríamos conhecimento de nada. Esta é uma função que pertence ao entendimento e é a única que nos permite o conhecimento propriamente dito, o reduzir esta síntese a conceitos (KANT, 2007, p. 33).

Kant (2007, p. 47-48) destaca ainda sobre a imaginação que ela é:

[...] a faculdade de representar na intuição um objeto embora não esteja presente. Mas como toda intuição nossa é sensível, a imaginação pertence à sensibilidade em virtude desta condição subjetiva que só lhe permite dar a um conceito do entendimento uma intuição correspondente. Porém enquanto a sua síntese é uma função da espontaneidade, a qual é determinante e não somente, como os sentidos, determinável, e que, por conseguinte, ela pode determinar “a priori” a forma do sentido conforme a unidade da percepção, a imaginação é sob esse título um poder de determinar “a priori” a sensibilidade; e a síntese a que ela submete as suas intuições, de acordo com as categorias, é a síntese transcendental da imaginação.

De forma bastante clara, percebe-se que Kant abre espaços para a imaginação como processo fundamental na faculdade de entendimento e, portanto, na produção do conhecimento. Tal função humana torna-se um dos elementos centrais para esta produção na sua concepção, o que constituiu uma base importante de resistência ao iconoclasmo ocidental, conferindo a possibilidade de instauração de teorias que valorizem as imagens no âmbito das ciências do homem.

Anteriormente a Kant, outros momentos históricos e estudos marcaram resistências ao iconoclasmo ocidental, os quais fizeram com que houvesse

uma flutuação no papel da imagem ao longo dos séculos, mas que a manteve, de uma forma ou de outra, presente no campo das expressões humanas.

Segundo Durand (2010, p 21), uma das primeiras reabilitações da imagem no ocidente cristão se deu através da imagem reproduzida no véu com o qual Santa Verônica enxugou o rosto de Jesus Cristo supliciado. A partir de então, à imagem concreta da santidade de Deus, logo se acrescentou a veneração das imagens de todas as pessoas santas. Nos séculos XIII e XIV, os franciscanos, monges que não eram enclausurados, criaram e propagaram inúmeras transposições para imagens dos mistérios da fé. A imagem nesse período era, portanto, unicamente utilizada sob uma inscrição divina. No século XV, as paisagens começam a ser valorizadas nas pinturas, o que gerou o início de um declínio da arte voltada apenas para a religião. No século XVI, a ideologia cristã entra em crise e com a Reforma de Martinho Lutero, que combateu a estética da imagem e a extensão do sacrilégio do culto aos santos, houve abertura para que o meio protestante cultuasse as escrituras e as músicas, fazendo com esta Reforma representasse uma resistência ao iconoclasmo, através da valorização de outras formas de imaginação simbólica.

Ainda neste século, Durand (2010) revela que a Contra-Reforma da igreja romana se opôs aos excessos da Reforma e valorizou a arte e a espiritualidade barrocas, tendência que se estendeu por quase três séculos. Quando os problemas foram surgindo em relação ao cristianismo, com a precipitação de guerras religiosas, as imagens de culto às igrejas perderam força e os movimentos do pré-romantismo e do Romantismo se estabeleceram, dando bases para o advento do movimento surrealista no século XX. Os movimentos artísticos são importantes demonstrações da resistência empreendida pelas imagens à cultura ocidental, o que gera conseqüências, também, para as transformações dos pensamentos científicos.

É possível notar que ao longo do caminho percorrido pelas ciências e pelas imagens, começa a emergir um novo paradigma no pensamento ocidental, a partir de ideias descentralizadoras e unificadoras, considerando que o conhecimento se move dentro de uma totalidade complexa. A esse respeito veremos a seguir a partir do percurso metodológico deste trabalho.

2.2 Percurso Metodológico

No contexto das transformações científicas que se empreenderam ao longo dos últimos séculos, conforme acabamos de ver, as Ciências Humanas se modificaram apresentando uma tendência ao desenvolvimento de novas visões para sustentação das concepções acerca da relação sujeito/objeto, constituindo hoje o que Severino (2007, p. 108) chamou de “pluralismo paradigmático”. Estas ciências desenvolveram então novos paradigmas a partir do questionamento da excessiva priorização do objeto na constituição do conhecimento, posicionando-se em uma tradição subjetivista. Desse contexto surge a Fenomenologia⁸, a Hermenêutica e Arqueogenealogia⁹.

A pesquisa aqui proposta se situa em um paradigma emergente (SANTOS, 1995), que se constituiu após a percepção da impossibilidade de utilizar apenas os métodos positivistas para sistematizar o conhecimento acerca do ser humano. Epistemologicamente, parto da **Hermenêutica**, definida como:

Ramo da filosofia que se ocupa da interpretação de textos e discursos [...], busca compreender, interpretar, traduzir o sentido de uma obra (SANTOS e ALMEIDA, 2012, p. 106).

A Hermenêutica pressupõe, segundo Severino (2007, p. 115), que as manifestações humanas são expressas sob uma dimensão simbólica e focaliza suas investigações na cultura, considerada como “malha simbólica responsável pela especificidade do existir dos homens, tanto individual quanto coletivamente”. Ela supõe ainda, conforme nos mostra Mafesolli (2000, p. 7), “ser quem descreve da mesma substância daquilo que descreve” no contexto da pesquisa, enfatizando assim a íntima relação entre a subjetividade do pesquisador e seu objeto de pesquisa. Não tratarei de cada uma das correntes citadas acima por não serem objetos teórico-metodológicos deste trabalho.

⁸ “Parte da pressuposição de que todo conhecimento fatural funda-se num conhecimento originário de natureza intuitiva, viabilizado pela condição intencional de nossa consciência subjetiva” (SEVERINO, 2007, p. 114).

⁹ “Propõe “substituir a economia da razão pela economia do desejo, ou seja, priorizar, inclusive na ordem do conhecimento, outras dimensões que não aquela da lógica racional” (SEVERINO, 2007, p. 115).

É nesse posicionamento que se situa a teoria do imaginário de Gilbert Durand, a qual servirá como aporte principal para o desenvolvimento desta pesquisa. Filosoficamente, este estudo se desenvolve na concepção e na prática da **fenomenologia compreensiva**, que também é de extrema relevância nesse trabalho. Essa abordagem se caracteriza pelos princípios comuns da fenomenologia (olhar como se fosse a primeira vez, *epoché*, descrição densa do fenômeno, busca dos sentidos), sendo acrescentada a tais princípios a **natureza compreensiva** do ato investigativo. Por isso, é muito comum que pesquisas que se utilizam dessa abordagem enfoquem o cotidiano como uma forma de entrada da pesquisa no social, “pois a vida cotidiana é justamente a sutura entre a natureza e a cultura, onde há possibilidade de relacionamento entre os níveis macro e microsociológico”, conforme ressaltam Santos e Almeida (2012, p. 102). A tendência desse tipo de pesquisa no campo social é então atualmente buscar respostas nos níveis mais elementares da sociedade: os grupos sociais, o indivíduo, a ação social; ou seja, no cotidiano, que é o que se pretende na presente pesquisa. O método utilizado por nós é, portanto, fenomenológico-compreensivo (SANTOS E ALMEIDA, 2012).

Devemos ainda acrescentar que a visão de homem aqui defendida se pauta no olhar de Edgard Morin (2004, p. 38) no que se refere à ideia de complexidade, considerando que esta “significa o que foi tecido junto”. Para ele, existe “complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)”. Essa visão complexa do homem coaduna com o pensamento durandiano, o que nos permite investigar o imaginário através de uma multirreferencialidade (MORIN, 2004, p. 38).

Desse modo, o homem é aqui visto como um ser de duplo princípio: um biofísico e outro psico-sócio-cultural, sendo que um se remete ao outro constantemente, ou seja, tais princípios não se separam. Se fôssemos apenas biológicos e não dispuséssemos da cultura, seríamos primatas. A cultura, por sua vez, depende da existência biofísica do ser humano para que possa existir. Ao nascermos, trazemos na nossa singularidade toda a humanidade, toda a vida e todo o cosmos, conforme revela Morin (2004, p. 51), que acrescenta:

Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude da humanidade. [...] O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o

ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma polixistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... [...] Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano (p. 51-59).

A imagem do holograma, referenciada por Morin (2004), demonstra a visão de homem defendida neste trabalho. É então este sujeito biológico, físico, psíquico, social, cultural, consciente e inconsciente, que transcende aquilo que está claramente demonstrado e facilmente visível, o *homo complexus*, que será o alvo desta pesquisa. É o imaginário deste sujeito, que traz todos os aspectos de sua existência coadunados, que buscaremos compreender ao longo desta pesquisa e, nele, encontrar respostas aos nossos questionamentos.

Partindo desse aporte filosófico-teórico-metodológico, a proposta para este trabalho é observar as imagens que provêm do “trajeto antropológico” dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, da gênese recíproca entre as pulsões subjetivas humanas e as intimações objetivas advindas do mundo cósmico e social, no intuito de **compreender** simbolicamente a infância para os adultos pesquisados. Segundo Wunenburger e Araújo (2006, p. 15), “as imagens visuais e lingüísticas contribuem para enriquecer a representação do mundo”. Partindo desse princípio, elaboramos os nossos métodos de apreensão de tais imagens.

Esta pesquisa tem como campo uma escola de Educação Infantil da rede municipal de São Luís, sendo selecionados como sujeitos as 12 professoras desta instituição. Os métodos de apreensão de imagens, aqui denominados como heurísticas, foram aplicados ora com os sujeitos reunidos em grupo, ora individualmente.

Foram utilizadas as seguintes heurísticas: aplicação de questionário, entrevista semi-estruturada, representação da infância através de imagens plásticas e narrativa sobre sua produção. As duas primeiras foram realizadas individualmente, enquanto a última foi feita em grupo.

O questionário consta de uma questão de respostas diretas se referindo a nome, idade, tempo de magistério e faixa etária das crianças que leciona; e de dez perguntas abertas centradas em três temas: infância, infância e educação; e infância e história de vida. A partir dele, podemos conhecer o pensamento dos sujeitos em torno de tais temáticas, bem como as imagens evocadas a partir de tais pensamentos.

A narrativa é um importante meio de apreensão do imaginário dos sujeitos dessa pesquisa, uma vez que, de acordo com Durand (1993, p. 76), as imagens,

[...] em contato com a duração pragmática e com os acontecimentos, organizam-se no tempo, ou melhor, organizam os instantes psíquicos numa história. Destas estruturas discursivas do imaginário emergem então certos hábitos retóricos inerentes à narrativa.

Dessa forma a narrativa se apresenta como fio que une as constelações e as séries de imagens em um percurso de tempo, sendo assim, uma forma essencial de evocar as imagens sobre a infância produzidas pelos sujeitos no contexto social pesquisado. A entrevista semi-estruturada com perguntas sobre a história de vida dos sujeitos é aqui transformada em narrativa, resgatando, desse modo, conforme o pensamento de Chaves (1999), imagens no discurso. Essa autora observa que:

[...] Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida [...] podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do “self” e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em comunicar e construir significado [...] (CHAVES, 1999, p. 1).

Segundo Severino (2007), a linguagem ocupa um lugar de destaque no âmbito cultural, uma vez que se trata de um sistema simbólico diretamente voltado para essa expressão, sendo sua análise nas diferentes formas de discurso, portanto, atividade central na pesquisa hermenêutica.

O uso de imagens plásticas para a representação da infância é também outro importante meio para o alcance das representações simbólicas dos professores, pois estas são diretamente utilizadas na análise das convergências de sentido para apreensão dos significados simbólicos. Em se tratando de escola e de infância, utilizamos, portanto, assim como Duborgel (1992) em sua pesquisa sobre imaginário e pedagogia, práticas aferentes a duas principais linguagens: a das palavras e a das imagens plásticas para

chegarmos ao imaginário dos professores das escolas pesquisadas. Para isso, oferecemos diversos materiais, como: papel, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, massa de modelar, tesoura e revistas, para que as professoras pudessem produzir imagens visuais sobre a infância e, logo após, estas puderam desenvolver uma narrativa verbal com base nas imagens produzidas.

Para levantamento do aporte teórico, realizamos pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos publicados em revistas e na internet, além de utilizar como base artigos produzidos pela própria autora acerca do referencial teórico aqui adotado, no período que precedeu o desenvolvimento deste trabalho.

Todas estas estratégias metodológicas trazem dados para compreender a simbologia que envolve a infância na escola pesquisada e observar a relação entre esta simbologia e a organização social, em suas múltiplas dimensões. Sua abordagem é, portanto, qualitativa, buscando a obtenção de conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo (SANTOS, 1995).

Esta pesquisa possui caráter compreensivo e descritivo. Uma vez coletados os dados, são aqui destacadas as imagens recorrentes para que sejam analisadas à luz dos preceitos filosófico-teórico-metodológicos aqui já defendidos.

Enfim, destaco que este trabalho, uma vez caminhando na esteira de um paradigma científico emergente, corrobora com o pensamento de Durand (1993, p. 91) quando este revela que

[...] se o objeto da simbologia é por essência pluridimensional e se refrata ao longo de todo o trajeto antropológico, daí resulta que já não podemos contentar-nos com uma hermenêutica limitada a uma única dimensão [...].

Nesse sentido, ressalto que é parte das proposições metodológicas deste trabalho utilizar a contribuição de diferentes hermenêuticas/ teorias, para que seja possível alcançar a compreensão pretendida ao fim do seu desenvolvimento. Assim, nas seções seguintes aprofundarei acerca dos fundamentos teóricos que servirão de base para tal compreensão, desenvolvendo o que Durand (2002) chamou de convergência de hermenêuticas. Iniciarei com a Antropologia do Imaginário, uma vez que esta será a base para toda a tessitura desta pesquisa.

2.3 A Antropologia do Imaginário

No decorrer da discussão empreendida no início da seção anterior, percebemos que brechas se abriram ao longo dos séculos permitindo que estudos envolvendo as diversas capacidades humanas fossem colocados em pauta, abandonando a visão dualista e permitindo uma ampliação das possibilidades na produção de conhecimentos. Esse contexto favoreceu a valorização das imagens em moldes mais ampliados, a partir das novas visões do paradigma científico emergente.

Porém, podemos encontrar hoje uma valorização extrema das imagens em um molde positivista, ou seja, imagens diretas, resultado da fotografia, do computador, da televisão, as quais podem ser reproduções, cópias da realidade. Essa valorização extrema guarda raízes no paradigma moderno, sobre o qual já discutimos e que ainda hoje se faz presente na produção dos conhecimentos. Contudo, aqui nos referimos à visão mais ampliada, à imagem que excede apenas a reprodução e que é produzida pelo homem para dar significado às coisas do mundo, fazendo parte, assim, de todas as nuances da existência humana em sua relação consigo, com o seu meio físico e social. Observaremos esta visão ao adentrarmos na antropologia do imaginário, a qual, após todo um percurso na história da valorização das imagens, encontrou espaço para se constituir no seio das ciências humanas.

2.3.1 As Bases do Pensamento Durandiano

Percorrido um longo caminho tortuoso que levou a imagem e, conseqüentemente, o imaginário a uma flutuação perante o pensamento ocidental, observamos que a necessidade em conhecer de forma mais profunda o ser humano fez com que fossem construídas terras mais firmes e férteis para o desenvolvimento de estudos na área.

Na base da construção dos estudos de Durand (2002), encontram-se dois autores que desenvolveram suas teorias a partir de uma visão de homem

e de mundo que se aproximava bastante da dele. São eles Gaston Bachelard (1884 – 1962) e Carl Gustav Jung (1875 – 1961). Em 1967, Durand fundou um Centro de Pesquisas sobre o Imaginário (*Centre de Recherches sur l'Imaginaire*), em Chambéry, na França, cuja proposta interdisciplinar se desenvolveu sob forte influência das obras destes autores (PITTA, 2005).

Esses dois teóricos construíram o que Durand (1993) chamou de hemenêuticas instauradoras, uma vez que suas teorias inauguraram uma superação do positivismo científico nos estudos sobre o simbolismo e as capacidades criativas do homem, afirmando, desta forma, a transcendência do simbolizado.

Bachelard (1978) escreveu uma série de obras acerca da filosofia das ciências e foi, segundo Pitta (2005, p. 14), com ele que teve início um estudo sistemático e interdisciplinar sobre o símbolo, tendo proposto, desta forma, “um novo espírito científico”, orientando a ciência para uma mudança de paradigma, propondo estudar o homem em sua capacidade de devaneio.

Baseado nesse novo espírito científico, Bachelard (1978, p. 6) considera o conhecimento como “uma evolução do espírito, que aceita variações, respeitantes à unidade e à perenidade do eu penso”. Desta forma, na visão de Durand (1993, p. 61), esse filósofo evidenciou três setores em que os símbolos teriam diferentes utilizações: o setor da ciência objetiva; o setor dos sonhos; e o setor da palavra humana, no qual se encontra a linguagem poética, que evidencia a “encruzilhada humana entre uma revelação objetiva e o enraizamento dessa revelação no mais obscuro do indivíduo biológico”. É nesse terceiro setor que Durand irá se inspirar ao tomar como objeto de estudo o imaginário, uma vez que Bachelard (1988, p. 13) insere, através da linguagem poética, a ideia de uma compreensão transcendental do homem, daquilo que está além do objetivamente percebido ou do objetivamente compreendido, conforme o próprio autor coloca

[...] O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu.

Assim, é a partir de Bachelard (1998, p. 11) que a ideia de imaginação enquanto capacidade necessária ao bem estar do homem diante do mundo, ganha ênfase, sendo o devaneio “demasiado útil também para o equilíbrio

psíquico”. As bases para a concepção do homem como um todo, dotado de variadas capacidades para viver, agir e transformar o mundo, são assim constituídas. A partir da leitura do pensamento desse autor e visando demonstrar esse seu olhar, Durand (1993, p. 62) revela que para ele,

[...] o homem dispõe plenamente de dois, e não apenas de um meio [conforme pensavam os positivistas], de transformar o mundo [...]: por um lado, a objetificação da ciência que pouco a pouco domina a natureza, por outro, a subjetificação da poesia que, através do poema, do mito e da religião, acomoda o mundo ao ideal humano, à felicidade ética da espécie humana.

Dessa forma, a partir da consideração do uso da linguagem poética como um dos modos de o homem agir no mundo, Bachelard (1988) inaugura uma hermenêutica baseada na compreensão e não mais na análise. O método considerado por ele como adequado aos estudos dessa linguagem é o da fenomenologia. É somente a partir desse método que se estabelece a possibilidade de compreender a imaginação criadora e de dirigir um novo olhar às imagens fielmente imbricadas de significados singulares, nos permitindo “colher, para lá de todos os obstáculos do compromisso biográfico do poeta ou do leitor, o símbolo em carne e osso” (DURAND, 1993, p. 63).

Portanto, a partir de um olhar apurado sobre a linguagem poética através da utilização desse método, a imaginação ganha seu espaço nos processos de compreensão do homem, sendo colocada em um lugar privilegiado,

[...] a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar, como princípio de excitação direta do devir psíquico. A imaginação tenta um futuro. A princípio ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. Veremos que certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo [...] (BACHELARD, 1988, p. 8)

A ampliação da visão de homem e suas possibilidades diante do mundo, bem como o olhar mais apurado de Bachelard (1988) sobre as imagens, são, sem dúvida, as grandes marcas que o seu pensamento deixa para as construções de Durand. Porém, além desta, outra das hermenêuticas consideradas por ele como instauradoras – a teoria junguiana - será brevemente enfocada, conforme me referi anteriormente, para fins de compreensão das bases de sua teoria.

Carl Gustav Jung (1875 – 1961) foi um psiquiatra suíço que iniciou seus trabalhos em hospitais psiquiátricos tomando como base a psicanálise

freudiana, desenvolvendo, inclusive, uma relação próxima com Freud durante cerca de 7 anos (1906-1913) de sua vida, porém veio a romper com este por divergências de ideias que giravam em torno da concepção freudiana acerca da libido.

Para Carl Jung (2008, p. 82), a mente humana, assim como sua estrutura biológica e a de todos os animais, passou por uma evolução ao longo do tempo e, sendo assim, carrega consigo, em suas dimensões inconscientes, aspectos que podem ser observados através de imagens que vêm à consciência ou de comportamentos que aparentemente não possuem significação racional para quem os faz. Tais aspectos podem se manifestar através de sonhos, visões ou pensamentos que, por mais cuidadosamente investigados que sejam, não se descobre o que os motivou de forma explícita. Referindo-se a um desenvolvimento de caráter filogenético, esse estudioso revela:

[...] Nossa mente não poderia jamais ser um produto sem história, ao contrário do corpo em que existe. Por “história” não estou querendo me referir àquela que a mente constrói através de referências conscientes ao passado por meio da linguagem e de outras tradições culturais; refiro-me ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente no homem primitivo, cuja psique esteve muito próxima a dos animais (JUNG, 2008, p. 82).

Assim, ele coloca que as expressões de imagens na mente do homem moderno possuem analogias às expressões da mente primitiva. Estas imagens expressas são denominadas por Jung (2008, p. 83) como “arquétipos” ou “imagens primordiais” e são uma tendência a formar as mesmas representações de um motivo, que podem ter inúmeras variações de detalhes, sem perder a sua configuração original. Para ele, estas representações possuem uma “tendência instintiva”, sendo, portanto, necessário deixar clara a relação existente entre instinto e arquétipo:

[...] Chamamos de instintos os impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos. Mas, ao mesmo tempo, esses instintos podem também manifestar-se como fantasias e revelar, muitas vezes, a sua presença apenas por meio de imagens simbólicas. São essas manifestações que chamo de arquétipo. A sua origem não é conhecida; e eles se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo. [...] (JUNG, 2008, p. 83)

Os arquétipos são então formas de pensamento que podem ser encontradas em todos os lugares e épocas, do mesmo modo que os instintos animais, podendo variar bastante de uma espécie para outra, apesar dos mesmos propósitos gerais (JUNG, 2008). Ao fazer uma releitura de Jung,

Durand (1993, p. 56) revela que o arquétipo é uma estrutura dinâmica, organizadora das imagens, “que transvaza sempre as concreções individuais, biográficas, regionais e sociais, da formação das imagens”.

É possível percebermos, desta forma, que as “imagens arquetípicas” advindas dos arquétipos são representações do imaginário humano, através das quais observamos que representações simbólicas atravessam gerações sem nem mesmo haver a necessidade de contato entre os sujeitos dessas gerações (JUNG, 2008).

Utilizando a ideia de arquétipo como um dos preceitos de sua teoria, Durand (1993) se vale ainda do posicionamento de Jung no que diz respeito à questão da mudança na acepção da libido, que para ele passa a ser considerada energia psíquica em geral, uma espécie de “motor móvel do arquétipo” (DURAND, 1993, p. 57).

Com a pluralização da libido, o papel da imagem foi, de acordo com Durand (2002, p. 37), “normalizado”, ou seja, não estaria mais ligada a um sintoma, passando a ser, por sua própria construção, “um modelo de autoconstrução da psique”. Existem, para Jung, pelo menos duas séries de impulsos no psiquismo humano: o *animus* e a *anima*. O primeiro, regido por princípios masculinos, se mostra constantemente sob os traços da imagem arquetípica do herói. O segundo, sob princípios da feminilidade, aparece na imagem arquetípica da grande mãe, ou da virgem. Estes impulsos constituem a estrutura inconsciente dos seres humanos, que recebem tais marcas desde suas origens mais remotas, a partir da evolução filogenética. O inconsciente é tratado, portanto, como coletivo, uma vez que todos os seres humanos trazem, ao nascer, características que estão relacionadas à ancestralidade da espécie. Essa classificação de impulsos em muito influenciou a visão de Durand (2002) acerca das imagens, conforme veremos a seguir (JUNG, 2000).

Observaremos na sessão seguinte, que muitos dos preceitos dos dois autores aqui discutidos serviram de base para as construções científicas de Durand (2002) para uma compreensão do imaginário.

2.3.2 A Hermenêutica de Durand

A partir de estudos aprofundados sobre as teorias desses dois estudiosos, Durand deu o pontapé inicial para a construção de uma teoria do imaginário e, para isso, usando como princípio os próprios pressupostos metodológicos elaborados por ele, se apoiou em diversos outros autores, de variadas áreas de conhecimento, e realizou pesquisas aplicadas aos setores do pensamento simbólico e ao balanço psicossocial de psiquismos singulares, normais e patológicos. A partir daí, criou uma teoria geral do Imaginário e os níveis formadores das imagens simbólicas, as quais se formam em todos os setores e ambientes da atividade humana (DURAND, 1993).

Durand (2010, p. 48) parte do princípio de que “o cérebro do homem, um ser marcadamente diferente das demais criaturas vivas, torna-o um *homo symbolicus* desde suas origens mais remotas”. Para afirmar tal proposição, o autor se baseou em pesquisas que demonstraram confirmações anatomofisiológicas da existência da capacidade humana de simbolizar, também comprovadas através dos estudos de diversas civilizações, desde as mais primitivas às mais complexas, em que rituais e símbolos sempre acompanharam a existência do homem no mundo. Essas confirmações se deram a partir da constatação de Tabary e Chauchard acerca da existência de uma zona no cérebro humano que o diferencia dos outros animais. Esta zona, denominada “terceiro cérebro” se localiza no lobo pré-frontal e se diferencia do palencéfalo¹⁰ e do mesencéfalo¹¹ por controlar todas as informações filtradas pelas outras esferas do sistema nervoso através das fibras de mielina, que são ligações neurológicas. A riqueza e a complexidade dessas ligações permitem que o *homo sapiens* realize ilimitadas articulações simbólicas. Desta forma, é possível afirmar que “todo pensamento humano é uma re-representação, isto é, passa por articulações simbólicas”, sendo, portanto, o imaginário o conector obrigatório para formar-se qualquer representação humana (DURAND, 2010, pp.42 – 48).

A partir de 1959, o aprofundamento dos estudos acerca das zonas cerebrais e sua relação com a capacidade humana de simbolizar, fez com que

¹⁰ Centro da agressividade “reptiliana”, considerando que o ser humano carrega consigo tal característica devido ao processo de evolução da sua espécie (DURAND, 2010).

¹¹ Centro da emotividade “mamífera” (IDEM 21).

estudiosos como Sperry e Roll dividissem-nas em diurnas e noturnas, situando-as, respectivamente, nos hemisférios esquerdo e direito do cérebro, conforme revela Durand (2010, p. 42), que ressalta ainda que o primeiro seria a sede do “pensamento verbalizado, da consciência pensada e do aspecto sintático da escrita”, já o segundo seria a sede “dos pensamentos e das linguagens não-lógicos, das representações carregadas de emotividade e do processo corporal”. Lent (2005, p. 646), em seus estudos sobre neurociências, especifica que

O hemisfério esquerdo controla a fala em mais de 95% dos seres humanos, mas isso não quer dizer que o direito não participe: ao contrário, é a prosódia do hemisfério direito que confere à fala nuances afetivas essenciais para a comunicação interpessoal. O hemisfério esquerdo é melhor na realização mental de cálculos matemáticos, no comando da escrita e na compreensão dela através da leitura. O hemisfério direito, de sua parte, é melhor na percepção de sons musicais e no reconhecimento de faces, especialmente quando se trata de aspectos gerais (homem ou mulher? Adulto ou criança?). O hemisfério esquerdo participa também do reconhecimento das faces, mas sua especialidade é descobrir precisamente quem é o dono de cada face [...].

Os estudos citados por Durand (2010) e aqueles realizados mais recentemente por Lent (2005) revelam que os dois hemisférios cerebrais são interligados, tendo funções específicas que se relacionam constantemente para que possamos dar significado ao mundo, o que confirma a afirmação do fundador das estruturas antropológicas do imaginário de que a alma do homem permanecerá “tigrada”, no sentido de que sempre há uma interação complexa entre os diferentes campos de simbolização (DURAND, 2010).

Veremos mais tarde que tal divisão influenciou o pensamento de Durand na construção dos regimes de imagens produzidos pelo imaginário humano. Ele parte, portanto, de uma explicação biológica acerca da existência da capacidade humana de simbolizar para então dar conta daquilo que se tornou o conceito mais importante de sua teoria: o trajeto antropológico. É levando em conta a existência desse trajeto que se desenvolve toda a teoria durandiana e é a partir dele que podemos compreender todo o caminho teórico-metodológico percorrido pelo autor na construção de suas obras.

Partindo desse conceito, Durand (2002) acredita afastar-se de problemas da anterioridade ontológica, em que psicologia e sociologia acabam por não contemplar o caminho pretendido por ele, gerando, separadamente,

uma redução do seu objeto de estudo – o homem – a um ser fragmentado. Utilizando os conceitos de assimilação e acomodação de Piaget (1945), o autor busca esclarecer da seguinte forma:

[...] o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. (DURAND, 2002, p. 41)

Tomando como base os princípios paradigmáticos nos quais se assenta Durand (2002, p. 42), seria possível iniciar a discussão sobre sua teoria tanto a partir do biológico ou psíquico, quanto do social ou cultural. Sua pretensão é exatamente mostrar que não há preponderância de um sobre o outro, mas sim que ambos caminham paralelamente e entre eles são constituídos os símbolos, ou seja, “o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis”. O trajeto antropológico pode então ser observado no sentido “fisiologia → sociedade, ou, ao contrário, sociedade → fisiologia”. Portanto, corroboro com o autor no caminho a ser percorrido para a discussão de sua teoria, partindo assim do biopsíquico para posteriormente adentrar nas questões socioculturais. Porém, é necessário que tenhamos em mente que o propósito não é separar, mas sim compreender as relações existentes entre essas polaridades que se revelam indissociáveis na constituição dos símbolos (DURAND, 1993, p. 78).

É nesse sentido, no entanto, que Durand (2002, p. 40) se situa em um ponto de vista denominado por ele como antropológico, no qual “nada de humano deve ser estranho”. Por isso sua teoria é descrita neste trabalho como sendo uma Antropologia do Imaginário.

No campo biopsíquico, Durand (1993; 2002) encontra pressupostos na reflexologia, cujos estudos realizados pela Escola de Leningrado (por Betcherev, Oufland e Ouktomsky) revelam três dominantes reflexas no ser humano: a postural, a digestiva e a copulativa. Em relação à primeira, é possível relacionar pelo menos três reflexos presentes no bebê recém nascido, conforme descrito nos manuais de medicina e psicologia do desenvolvimento. São eles: o reflexo de Moro, em que o bebê abre e estende os membros superiores, abre as mãos, estende a coluna e, logo depois, flexiona-os (como

num abraço para se defender); o reflexo tônico cervical, em que, ao rodar a cabeça do bebê para um dos lados, com ele deitado de costas e acordado, ele assume uma postura de esgrima, com o membro superior estendido para o mesmo local que a cabeça está virada; e a marcha reflexa, a qual observamos ao segurarmos o bebê pelas axilas com os pés tocando alguma superfície plana, ele fará movimentos alternados como se estivesse caminhando. A segunda dominante é também facilmente percebida no bebê humano pelos reflexos de sucção e orientação da cabeça para uma fonte de estímulo (BEE, 1996).

Já a dominante copulativa está relacionada com o próprio ato sexual, não aparecendo claramente no bebê humano, pois depende da maturação das conexões nervosas que estão latentes na estrutura inata do organismo. Durand (2002) utiliza Morgan para afirmar o caráter natural dominante e cíclico do ato copulativo e essa será a grande contribuição dessa dominante para sua obra.

A partir destas três dominantes, Durand (1993, p. 77) observa que o fator geral que anima todo o simbolismo não está centrado em uma única pulsão, mas sim nos três esquemas de ação (denominados por ele como esquemas verbais, por ser o verbo a parte do discurso que exprime ação), que coincidem com as verificações psicofisiológicas que assinalamos acima. Esses esquemas correspondem a três estruturas da classificação psicológica e psicossocial dos símbolos, que são esquizomorfos, sintéticos e místicos.

As pesquisas realizadas por Durand (1993; 2002; 2010) levaram-no à conclusão de que existe uma correlação entre esses esquemas, os reflexos dominantes, as estruturas e os níveis formadores das imagens simbólicas, conforme o próprio autor revela:

Essa tripartição que descobrimos na origem reflexa ainda inteiramente biológica do trajeto antropológico, vamos reencontrar constantemente nos diferentes níveis da formação dos símbolos. (DURAND, 1993, p. 78).

Além disso, ressalto novamente que com a formulação de uma teoria geral do imaginário, ele observou que este é concebido como um fator de equilíbrio antropológico ou psicossocial, sendo, portanto, essencial para a existência humana no mundo. Nesse sentido, a construção simbólica do psiquismo acontece dentro de um dinamismo equilibrante a partir da tensão entre duas “forças de coesão” ou dois “regimes” que estão diretamente

relacionados às dominantes reflexas, aos esquemas de ação e às estruturas de classificação já explicitadas. Essa relação pode ser claramente observada no quadro a seguir, o qual será bastante importante para a compreensão geral da teoria aqui discutida.

Quadro 1: Classificação Isotópica das Imagens (com alterações)

Regimes ou Polaridades	Diurno		Noturno	
Estruturas	Esquizomorfias (ou heróicas)		Místicas (ou antifráscas)	Sintéticas (ou dramáticas)
Reflexos Dominantes	Dominante POSTURAL, com seus derivados manuais e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiodifusão).		Dominante DIGESTIVA com seus adjuvantes coenestésicos, térmicos e os seus derivados táteis, olfativos e gustativos.	Dominante COPULATIVA, com seus derivados motores rítmicos e os seus adjuvantes sensoriais (cinéticos, musicais-rítmicos, etc.)
Esquemas Verbais	Distinguir		Confundir	Ligar
	Separar ≠ Misturar	Subir ≠ Cair	Descer, possuir, penetrar	Amadurecer, progredir Voltar, recensear

Fonte: DURAND (1993, pp. 80, 81)

Esse dinamismo antagônico das imagens é o que permite assinalar grandes manifestações psicossociais da imaginação simbólica e da sua variação no tempo. Tais manifestações podem ser entendidas como artes, religião, sistemas de conhecimento e valores, estilos científicos que se manifestam com uma regularidade alternante no decorrer do tempo nas diversas partes do mundo e nos diferentes tipos de sociedade. A partir disso, é possível observar que “os grandes sistemas de imagens de representação do mundo se sucedem de forma marcada no decurso da evolução das civilizações humanas” (DURAND, 1993, p. 76).

Durand (2002) realizou então pesquisas no sentido de compreender como as constelações de imagens produzidas por diversas sociedades no decorrer do tempo se organizam de uma forma marcada por regimes antagônicos, podendo o nível de equilíbrio entre tais regimes variar de acordo com a sociedade e com o tempo histórico.

Assim, ele compreende que as imagens são produzidas no psiquismo humano a partir de dois regimes simbólicos: um diurno e um noturno. Estas imagens recobertas pelos dois regimes levam o homem à busca de respostas

para sua questão fundamental: a mortalidade. A angústia em relação à passagem do tempo e à morte são expressas através de imagens produzidas pelo homem, as quais podem ser verificadas no modo como dão significado às coisas do mundo e atuam sobre ele. Nesse sentido, o fator de equilíbrio psicossocial do imaginário fica bastante evidente, uma vez que é necessário à natureza humana buscar satisfazer de algum modo os questionamentos que lhe parecem intransponíveis por seu mistério intrínseco, aliviando, em maior ou menor grau, a angústia de sua existência.

O regime diurno, conforme vimos no Quadro 1, está relacionado com a dominante postural, levando à produção de imagens ligadas à ideia de ascensão e de separação: matérias luminosas, visuais, técnicas de separação, de purificação; cujos símbolos freqüentes são gládios, flechas, armas. O regime noturno, por sua vez, está relacionado a duas dominantes: a digestiva e a copulativa. A primeira, ligada à descida digestiva, implica matérias da profundidade: água ou terra cavernosa, utensílios continentes, taças, cofres. A segunda, relacionada a gestos rítmicos, suscitados pelo movimento natural do ato sexual, evocam imagens que sugerem movimento como a roda e a roda de fiar, a vasilha em que se bate um bolo, um isqueiro (DURAND, 2002).

Sob tais regimes e suas respectivas dominantes, encontram-se as tendências gerais dos gestos, as quais são denominadas por Durand (2002) como *schèmes*, que são anteriores às imagens. Aproveitando os exemplos abordados acima e, com o auxílio de Pitta (2005), observemos os seguintes *schèmes*: ascensão e separação (relacionados à verticalidade da postura humana); descida (relacionado ao gesto de engolir) e aconchego na intimidade (relacionado ao primeiro alimento do homem, que vem do seio materno, da amamentação). Os *schèmes* são representados por arquétipos, ou imagens universais como o chefe, o alto e o colo, o alimento, a mãe que aconchega.

Tratarei de forma mais específica acerca dos regimes de imagem, seus *schèmes*, arquétipos e símbolos no capítulo 4 deste trabalho, quando enfocarei as imagens coletadas no campo pesquisado. Para agora, pretendo a focalização na compreensão geral da teoria, no intuito de que sirva como base para as discussões posteriores.

Vimos, até o momento, o modo como Durand desenvolveu sua teoria baseada em uma classificação das imagens em torno de temas gerais, o que é

suscitado tanto por motivações biopsíquicas como por intimações do meio físico, histórico e social. Tratamos de forma mais abrangente das bases biológicas que influenciam esse processo, agora partiremos para a discussão sobre o outro pólo do trajeto antropológico e sua fluida relação com as bases biológicas.

Geneticamente, é possível observar que existem na *psique* de cada indivíduo adulto, níveis em que vêm se constituir os elementos simbolizantes e a integração de padrões simbólicos culturais que vão “derivar, acentuar, apagar ou repetir uma ou outra das forças de coesão que animam as atitudes psicofisiológicas de um adulto humano normalmente desenvolvido”, conforme revela Durand (1993, p. 82), que ainda acrescenta que

[...] um mínimo de adequação é, assim, exigido entre a dominante reflexa e o ambiente cultural. Longe de ser uma censura ou um recalçamento que motiva a imagem e dá rigor ao símbolo, parece, pelo contrário, que é um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e o seu meio que enraíza de maneira tão imperativa as grandes imagens na representação e as carrega de uma felicidade suficiente para perpetuá-las (DURAND, 2002, p. 52).

Nesse sentido, Durand (1993) defende a existência de diferentes ambientes formadores – ou informadores – do simbolismo adulto, que revelam dois grandes patamares de derivação do simbolismo: nível pedagógico e nível cultural. Estes níveis começam a se constituir na infância, quando o sujeito inicia seu contato com o meio circundante. Buscarei, no subtópico a seguir, desenvolver uma discussão sobre esses dois níveis, à luz da teoria durandiana, permeando o lugar da infância nesse processo a fim de que possamos nos dirigir ao foco deste trabalho.

2.3.3 Níveis Pedagógico e Cultural: o papel da infância nos patamares de derivação do simbolismo

Dentre os patamares de derivação do simbolismo descritos por Durand (1993), discutiremos inicialmente aquele que se relaciona com a educação da criança através do ambiente imediato, o nível pedagógico, o qual se subdivide, com maior ou menor intensidade, em uma fase familiar e uma fase lúdica. O autor considera a fase familiar como a parte mais íntima do nível em que se encontra, correspondendo aos primeiros anos da infância a partir das relações

do sujeito com o seu meio humano primordial, ou seja, a partir da relação da criança com os pais. É nessa fase que, como uma espécie de instrumento, o pai e a mãe aparecem no universo infantil. Os instrumentos são, para Durand (2002, p. 54), os meios pelos quais o sujeito dá significação ao mundo, sendo levado pelos reflexos dominantes a se voltar desde o nascimento a objetos ou materiais específicos, ou seja, utilizando as próprias palavras do autor:

[...] os três grandes gestos que nos são dados pela reflexologia desenrolam e orientam a representação simbólica para matérias de predileção [...] cada gesto implica ao mesmo tempo uma matéria e uma técnica, suscita um material imaginário (DURAND, 2001, p. 54).

Assim, entrar em contato com o mundo social suscita o desenvolvimento de material imaginário e essa intimação do meio inicia no momento em que a criança vem ao mundo. Os pais¹² são, portanto, os primeiros “instrumentos” que aparecem na vida da criança, os quais possuem uma tonalidade afetiva própria, devido à função psicofisiológica inerente a eles. Além disso, eles são rodeados por uma série de utensílios secundários, conforme nos coloca Durand (2002, p. 55):

[...] em todas as culturas, a criança passa naturalmente do seio materno para os diversos recipientes que, quando do desmame, servem de substitutos do seio. Do mesmo modo, se por um lado o pai aparece na maior parte dos casos como obstáculo possuidor do instrumento alimentador que é a mãe, também é venerado ao mesmo tempo como uma manifestação enviada da força de que as armas, os instrumentos de caça e de pesca são os atributos.

Existe, portanto, uma relação entre as personagens parentais (alvo do primeiro contato social da criança – ambiente sócio-cultural) com os grupos de símbolos definidos por dois dos reflexos dominantes (primeiras ações no mundo, evocadas internamente – ambiente biopsíquico). O simbolismo do pai, do homem, acompanha a posição postural, o levantar-se; já o simbolismo da mãe e da mulher acompanha a dominante digestiva, o engolir e suas implicações relacionadas à sensação de prazer.

¹² É importante ressaltar aqui que Durand (2002), ao se referir às personagens parentais para discutir a fase familiar do nível pedagógico e suas implicações para a constituição do simbolismo, está tratando, de papéis desempenhados pela figura paterna e materna, não havendo a obrigatoriedade da presença do pai ou da mãe biológicos para que tais intimações simbólicas possam existir. É necessária a presença de pessoas que exerçam, de alguma forma, tais papéis.

Veremos mais tarde que existe uma íntima relação entre as fases familiar e lúdica do nível pedagógico, mas, para isso, é necessário que compreendamos inicialmente o olhar do autor acerca desta outra fase.

Na fase lúdica, “a criança, mais ou menos privada do ambiente familiar, constitui com os seus semelhantes uma pseudo-sociedade”, seria o momento em que ela se integra a um ambiente diferente do familiar, por exemplo, a escola, segundo Durand (1993, p. 82). O lúdico vai então se instaurar através dos jogos infantis, os quais, “longe de serem de acaso, estão ligados à fase idealizante do pré-exercício e a rigorosas tradições simbólicas arcaicas”. Nessa afirmação, podemos observar duas características essenciais, sobre as quais discutiremos a seguir (DURAND, 1993, p. 84).

Em relação ao pré-exercício que caracteriza o jogo, é necessário destacar a íntima ligação entre a pedagogia da fase parental e a pedagogia da fase lúdica. Durand (1993, p. 86) acredita que esse pré-exercício está ligado à sexualidade e é ele e a sua proibição que ligam o universo dos jogos à fase parental. Os jogos estão presentes em todas as sociedades, as quais podem se portar de diversas maneiras em relação à repressão ou não do pré-exercício sexual e conjugal. É então a partir do lúdico que as sociedades exprimem as “regras do jogo”, permitindo, assim, a formação das categorias do “autorizado”, do “regular” e do “reprimido”. Levando em consideração a existência de uma complexidade maior na hermenêutica dos símbolos ligados a esse pré-exercício que a defendida por Freud, acerca do modelo edipiano de repressão da pulsão incestuosa, Durand (1993, p. 86) defende que

[...] a aparente latência sexual não passa de um ser mítico estreitamente ligado à pedagogia católica e burguesa, da mesma maneira que a cortesia e o romanesco são uma sobrevivência lúdica de todo o sistema pedagógico medieval.

O autor acredita então que as qualidades afetivas, os sentimentos, que irão tingir todo o simbolismo adulto, o qual se estabelece ao longo do seu desenvolvimento desde a mais tenra infância, estão relacionadas ao modo como o meio parental e lúdico vão educar para a formação de categorias adjetivas. O pré-exercício da função sexual seria então, através do jogo, um ponto extremamente importante para o desenvolvimento do simbolismo dos sujeitos.

Os jogos têm ainda a característica de manutenção de rigorosas tradições simbólicas arcaicas. Essa percepção se dá pela descoberta, por parte de antropólogos especialistas em jogos infantis, como Huizinga (2000), de que os jogos possuem um caráter conservador e uma classificação binária. Huizinga (2000, p.3) acredita que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Esse caráter conservador ficou evidente em pesquisas realizadas sobre épocas diferenciadas e com diferentes sociedades, nas quais muitos jogos infantis se mantêm, mudando apenas sua roupagem. Alguns exemplos são os jogos de cartas, os jogos de mãos, que provêm de um simbolismo agonístico, ou seja, relacionado à competição; os contos infantis e o jogo de avião (DURAND, 1993).

Sobre a classificação binária, Durand (1993, p. 83) revela que as pesquisas dos antropólogos destacam a existência de duas séries irreconciliáveis nos jogos: a série *agonística*, relacionada com competição e regras; e a série *ilinxica*, relacionada a turbilhão, sorte, simulacro. Essa classificação parece, segundo o autor, “anunciar singularmente a classificação dos *patterns*¹³ essenciais das instituições adultas e das culturas”. Nesse ponto, observamos, mais uma vez, o caráter do pré-exercício inerente aos jogos, uma vez que seus modelos e padrões já revelam características caras às sociedades adultas (DURAND, 1993, p. 83).

Peço licença ao leitor para abrir um parêntesis e novamente ressaltar o quanto é perceptível que a teoria desenvolvida por Durand está sempre caminhando em formato de um espiral, uma vez que ele separa didaticamente conceitos específicos, os quais vêm novamente se juntar e, dessa forma, construir novas conexões e avançar, revelando um caráter fluido. A discussão sobre as fases do nível pedagógico assim se estabeleceu e, portanto, considero importante, mais uma vez, ratificar que, apesar da existência de pólos opostos na constituição do imaginário humano, estes estão em constante interação e fazem parte de um mesmo processo na constituição da complexidade humana.

Retomando a discussão ora encaminhada, destaco o balanço que Durand (1993) estabelece após a realização do estudo sobre o nível

¹³ Palavra que na antropologia americana significa modelo, padrão (DURAND, 1993, p. 83).

pedagógico. Ele chega à conclusão de que “a pedagogia é bipolar”, sobredeterminando os dois regimes simbólicos a partir de características específicas: os sentimentos maternos da fase parental sobredeterminam o regime noturno da imagem, enquanto “a coerção social, as regras lúdicas, jogos agonísticos e até aleatórios, formam a pedagogia sobredeterminante do regime diurno” (DURAND, 1993, p. 87).

Essa bipolaridade permite que se enxergue a educação sob a ótica da teoria do imaginário, o que desemboca na construção de uma “Pedagogia do Imaginário”, sobre a qual discutiremos mais à frente a partir do olhar de autores como Duborgel (1996), Wunenburger e Araújo (2006). Dito isto, podemos verificar a seguinte conclusão:

Na formulação do imaginário, a lei do trajeto antropológico, típica de uma lei sistêmica, mostra muito bem a complementaridade existente entre o status das aptidões inatas do *sapiens*, a repartição dos arquétipos verbais nas estruturas dominantes e os complementos pedagógicos exigidos pela neotenia humana. (DURAND, 2002, p. 90)

Então encontramos, assim, a íntima relação entre os aspectos biopsíquicos, inerentes ao homem desde seu nascimento, e aquilo que vai sendo elaborado a partir do nível pedagógico. Essa íntima relação se precipita no trajeto antropológico quando da formulação do imaginário. É nesse sentido, que Durand (2002, p. 91) considera que “os níveis da educação se sobrepõem na formação do imaginário”. Ao utilizar o termo *níveis da educação*, compreendo que o autor se refere a tudo aquilo que o homem entra em contato a partir da sua vivência no mundo, estando neles imbricado tanto o nível pedagógico quanto o nível cultural.

O nível cultural pode ser entendido como o “grau dos símbolos e alegorias convencionais determinados pela sociedade para a boa comunicação dos seus membros entre si”, conforme Durand (2002, p. 91). Esses símbolos e alegorias convencionais, os quais constituem as convenções sociais, podem parecer puramente arbitrários, uma vez que surgem das formas mais diferenciadas ao longo do tempo e nas diferentes sociedades. Porém, pesquisas realizadas por sociólogos e antropólogos em diversas sociedades confirmam a existência de uma polaridade natural dos símbolos nas diversas civilizações, observada através da existência de padrões de cultura que permitem sua classificação em dois grandes grupos irreduzíveis. Esses dois

grupos são entendidos por Durand como os regimes diurno e noturno, os quais aparecem em menor ou maior grau nas diferentes civilizações, de acordo com a preferência utilizada globalmente por cada uma (DURAND, 1993).

Isso nos leva a considerar, na esteira de Durand (1993, p. 90), que “obtemos sempre dados simbólicos bi-polares que definem através de toda antropologia, tanto psicológica, como cultural e social, um vasto sistema de forças de coesão antagônicas”. Assim, é possível observar que mesmo as convenções sociais, ou seja, todo o arcabouço simbólico que já está estabelecido para nós quando vimos ao mundo, são regidas por regularidades próprias da construção simbólica humana. Desse modo, é possível que encontremos tais regularidades ao observar as “atitudes do corpo” e “o plano das representações”, conforme Durand (1993, p. 90), que demonstram a atuação simbólica do homem nas diversas sociedades, em relação à infância. Os gestos habituais, que se demonstram nos usos, ritos e comportamentos coletivos, a língua, as linguagens artísticas, os sistemas de conhecimento, os mitos religiosos, cosmogônicos e antropogônicos são exemplos a partir dos quais podemos observar o lugar simbólico em que a criança é colocada em um determinado contexto sociocultural. Esses aspectos fazem parte do nível cultural, que já se encontra sistematizado através das convenções sociais quando do nascimento da criança. Essa criança, portanto, terá seu imaginário constituído tanto por aquilo que integra seu meio físico, natural e sócio-cultural, conforme acabamos de discutir, quanto pelas suas pulsões subjetivas, as quais ela já traz consigo desde o início da vida e que são universais, conforme vimos anteriormente. Há um constante intercâmbio entre esses pólos no decorrer da vida e do desenvolvimento dos sujeitos, não havendo aquele que mais influencia na constituição do imaginário.

Compreenderemos melhor esse constante intercâmbio ao tratarmos do sistema de tópicos que Durand (2002) elaborou para clarificar seu pensamento sobre o aspecto sociocultural do imaginário. Tomando como base a segunda tópica freudiana, que apresenta o sistema de funcionamento da *psique* em três níveis: ego, superego e isso, ele faz alusão aos dois pólos do trajeto antropológico da seguinte forma:

Estas instâncias [ego, superego e isso] coincidem com as duas “pontas” do trajeto antropológico, onde o inconsciente e o “isso” situam-se, de preferência, na ponta inata do trajeto inconsciente,

enquanto o ego e o superego situam-se na ponta “educada” (DURAND, 2002, p. 93)

Ele então aplica metaforicamente as três instâncias freudianas a uma sociedade. Observando o diagrama da página seguinte, percebemos que a “fatia” inferior, colocada por Durand (2002, p. 93) como mais profunda, representa o isso antropológico, que seria o lugar denominado por Jung (2008) como inconsciente coletivo, mas que o autor prefere denominar “inconsciente específico”, o qual está ligado à estrutura psicológica do homem.

A segunda “fatia” representa os papéis desempenhados no jogo social, conforme o próprio autor explica:

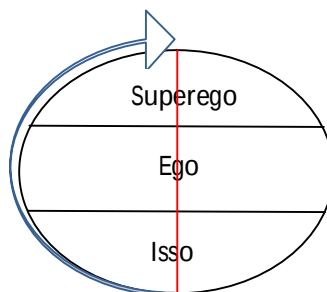
[...] É a zona das estratificações sociais, onde são modelados os diversos papéis conforme às classes, castas, faixas etárias, sexos e graus de parentesco ou em papéis valorizados e papéis marginalizados [...] (DURAND, 2010, p. 94)

Uma linha vertical é traçada para demonstrar a existência de papéis valorizados, os quais “tendem a se institucionalizarem num conjunto muito coerente e com códigos próprios”, e papéis marginalizados, que possuem um “fluxo pouco coerente”, porém podem servir de fermentos para mudanças sociais, como nos coloca Durand (2002, p. 94). Essa linha divide os dois hemisférios do círculo, demonstrando as contradições sociais que constituem uma sociedade.

Por fim, a “fatia” horizontal superior representa o superego da sociedade, que “organizará e racionalizará em códigos, planos, programas, ideologias e pedagogias, os papéis do ego sociocultural” (DURAND, 2010, p. 95).

Durand (2002) ainda acrescenta a este diagrama outra dimensão, que, segundo ele, é temporal. Representada por uma seta que percorre a periferia do círculo desde o pólo inferior, essa dimensão parte, portanto, de uma região repleta de fluxos de imagens que formam um esboço confuso do imaginário e que, no decorrer do tempo, vai se regularizando a partir dos vários papéis ao passar pela parte mediana, porém acaba por se empobrecer na extremidade superior, onde é preciso deixar de lado o alógico em prol da lógica unicamente racionalizadora.

Figura 1: Diagrama das tópicas do imaginário numa dada sociedade



Fonte: Elaborado pela autora

Entendo que o imaginário se desenvolve no percurso desse caminho desde a infância, porém, nas sociedades ocidentais, a grande ênfase no superego social faz com que haja uma fixação nas questões puramente racionalizadoras, o que impede o fluxo simbólico de retornar e refazer o ciclo, passando novamente pelo ego e pelo isso e assim sucessivamente. Isso pode ser explicado pela evolução histórica dessas sociedades, conforme discutimos no início deste capítulo. Para que um equilíbrio psicossocial possa se instaurar nessas sociedades, vejo como necessário o livre fluxo dessa dimensão ao longo do tempo, mas, para que isso possa ocorrer, é preciso dirigirmos um olhar mais apurado para os aspectos sócio-culturais nos quais estamos mergulhados atualmente.

Considero importante, portanto, abrir espaço nesse momento para uma discussão acerca do lugar simbólico em que a criança ocidental veio sendo inserida, no intuito de compreendermos o simbolismo que envolve a infância e sua influência na constituição do imaginário da criança brasileira na atualidade, para então chegarmos à compreensão do foco desta pesquisa que tem como lócus a cidade de São Luís/MA.

3 O MUNDO DA INFÂNCIA: múltiplos olhares

Ao iniciar uma discussão sobre a infância no mundo ocidental, procuro abrir olhares às diversas ciências, obedecendo ao percurso teórico-metodológico aqui defendido. Diante da diversidade de nuances que envolve

essa fase da vida, sinto-me obrigada a buscar diferentes hermenêuticas¹⁴ para chegar à compreensão do que estamos discutindo ao escrever sobre infância no contexto deste trabalho.

Uma vez utilizando o caminho do imaginário para o alcance dos objetivos propostos, parto do princípio de que se este é o modo de o homem dar sentido, significado ao mundo físico, natural e social, conforme esclarece Pitta (2005) a partir de seus estudos sobre a teoria durandiana, as imagens produzidas por ele revelam uma representação imaginária da infância nas diferentes sociedades e em diferentes tempos históricos. Ou seja, a infância é representada simbolicamente pelos adultos que dão significado a ela em um contexto sociocultural, o que influencia, por sua vez, no modo como as crianças, que são os sujeitos dessa infância, desenvolvem seus imaginários. É possível que algum leitor equivocadamente interprete que neste momento eu esteja me referindo a um imaginário que é apenas influenciado por aquilo que é construído socialmente, ou externamente. Porém, aqui mantenho minha referência ao imaginário discutido outrora na teoria durandiana, o qual se constitui no constante fluxo entre as pulsões subjetivas e as intimações do meio físico, natural e social. Ratifico esclarecendo que o trajeto antropológico onde são produzidas as imagens será o fio condutor de todas as discussões aqui desenvolvidas.

Essa representação da infância, que passa pelo fluxo do trajeto antropológico, deixa transparecer imagens simbolicamente revelam os modos de o adulto agir, de pensar a criança, no espaço que é dado a ela dentro de uma sociedade, na forma como são vestidas, cuidadas, educadas, os valores emocionais dirigidos a ela, os tratamentos. Todos esses elementos demonstram o modo como o adulto representa simbolicamente a infância, aspecto que é notadamente diferente nas diversas sociedades e nos diferentes tempos históricos. Partiremos da compreensão do lugar (ou do não-lugar) em que a criança veio sendo inserida nas sociedades ao longo de vários séculos até que se constituísse o chamado “sentimento de infância”, conforme Ariès (2006), ou seja, até o momento em que o mundo ocidental diferenciou a criança do adulto, passando a ver suas diferentes necessidades e as diferentes

¹⁴ Aqui entendidas como métodos ou vertentes de interpretação.

formas de inserção social desta. Posteriormente discutiremos os diversos olhares dirigidos à infância atualmente, na perspectiva de um paradigma científico emergente, através da convergência de diferentes hermenêuticas, uma vez que aqui estamos considerando as ciências referidas também como hermenêuticas.

Antes de iniciar, gostaria ainda de esclarecer que a criança aqui é entendida também como um ser cujo imaginário se constitui na incessante troca entre o meio físico, natural e sociocultural e o ambiente biopsíquico, conforme a ideia de trajeto antropológico, o que significa que a infância é constituída por sujeitos que simbolizam, que dão significado ao mundo a partir da constante interação entre o que é recebido do meio e o que existe no seu ambiente biopsíquico. Minha intenção em enfatizar este aspecto se resume no posicionamento de que a criança também é um ser que cria e dá significado, não dependendo somente do olhar que o adulto dirige a ela. Porém esta pesquisa, para o momento, se focará na representação do adulto, uma vez que consideramos a importância dessa compreensão para que então futuramente, em outros estudos, possamos buscar um foco maior na própria criança.

3.1 O surgimento da infância

A infância é uma fase da vida que nem sempre esteve diferenciada nas sociedades humanas. Independentemente de nascermos biologicamente diferentes dos adultos, a ideia de infância como uma fase com peculiaridades e necessidades diferentes não esteve e não está presente em todas as sociedades do mundo. Atualmente é difundida a ideia de que vivemos em uma globalização em que acreditamos que as mais diversas culturas ao redor do mundo, apesar de apresentarem características diferenciadas, possuem as mesmas relações diante das diferentes fases da vida. Porém, assim como os estudos históricos nos mostram que isso não é verdade, também encontramos nos estudos antropológicos a comprovação de que as sociedades não evoluem de maneira homogênea e, portanto, apresentam diferentes características em

relação ao lugar simbólico ocupado pelas crianças, ao sentimento do adulto em relação a estas.

O surgimento do sentimento de infância foi amplamente discutido em uma pesquisa histórica realizada pelo estudioso francês Philippe Ariès (2006) em sua obra *História Social da Criança e da Família*, que, apesar das críticas sofridas principalmente pelo fato de ter desenvolvido seu trabalho com base em uma ideia de história que evolui linearmente, muito contribuiu para a compreensão de como a infância começou a existir enquanto fase diferenciada da vida, tendo como foco principal a sociedade francesa. Sua pesquisa foi baseada em elementos iconográficos e escritos, que lhe permitiram entender como os adultos pensavam e sentiam a infância no decorrer dos séculos.

Portanto, apesar de compreendermos que a história não evolui linearmente e que, possivelmente, os elementos utilizados por Ariès (2006) não foram suficientes para inferir um único sentimento de infância em toda uma sociedade, utilizaremos seus estudos nessa discussão histórica considerando que os ideários da sociedade pesquisada por ele teve influência em todo o mundo ocidental e, conseqüentemente, no Brasil, cuja história da infância será nosso alvo mais adiante.

Para iniciar a contextualização histórica aqui proposta, considero interessante partirmos da etimologia da palavra infância, que surge atrelada à ideia de falta, ausência, inscrita no marco de uma necessidade, que gerou desde os primórdios consequências a nível social, conforme revela Kohan (2009):

[...] a etimologia da palavra latina “infância” reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas “não têm” são excluídas da ordem social. De maneira que a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão. Por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos.

A ideia de infância surge, assim, associada a uma falta, sendo, portanto, menos importante e excluída do “ideal de homem” que se encontra na fase adulta. Nesse sentido, ela surge como uma fase da vida desvalorizada, diminuída. Essa ideia guarda ainda relação com as condições de vida das sociedades antigas, em que a mortalidade dos infantes era muito alta, sendo

esperado que pudessem falecer facilmente, tornando a fragilidade de seus corpos como ponto primordial para a diminuição de sua importância, uma vez que eram criaturas que apenas possivelmente chegariam à fase adulta, ápice da existência humana (ARIÈS, 2006).

Apesar de estarmos iniciando uma discussão histórica, é impossível não lembrarmos, a partir do que foi dito, que, em um sentido sincrônico, essa negatividade em relação à infância pode ter raízes em uma das grandes epifanias imaginárias da angústia humana diante da temporalidade: a imagem dinâmica da queda¹⁵. Ao nascermos, nosso primeiro contato com o mundo se dá a partir de um movimento brusco no sentido de uma queda. Além disso, Durand (2002, p. 112) nos lembra que

O enagrama da queda é, com efeito, reforçado desde a primeira infância pela prova da gravidade que a criança experimenta quando da aprendizagem penosa do andar.

A queda, portanto, acompanhada da sensação de vertigem, que funciona como um “relembra brutal da nossa humana e presente condição terrestre”, tem presença constante na infância, a qual vivencia, a partir desta queda, imagens de negatividade (DURAND, 2002, p. 113).

Retomando o percurso histórico aqui pretendido, observamos que essa imagem de negatividade que sempre acompanhou a infância, se revela desde os tempos mais antigos. Ariès (2006, p. 19), ao pesquisar as imagens da infância através da arte pictórica, observou que no século V os mortos eram representados da mesma forma que as crianças viriam a ser de forma mais constante posteriormente na arte românica, inclusive “na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criancinha nua e em geral assexuada”. Podemos perceber neste aspecto como a representação da criança é envolvida por uma série de faltas. Faltam-lhe roupas, estatura, sexo e, principalmente, vida.

No século XI, os registros de imagens encontrados por Ariès (2006), que possivelmente buscavam retratar crianças, mostram a presença de adultos miniaturizados. As pinturas dessa época, relacionadas à religião devido ao

¹⁵ Falaremos mais a respeito das grandes epifanias imaginárias da angústia humana diante da temporalidade no capítulo seguinte.

momento histórico em que vivia o mundo ocidental¹⁶, mostravam seres em uma escala reduzida, porém com características grosseiras, corpos musculosos, em semelhança ao adulto. A partir do século XIII, o autor acredita que já existia um pouco mais de sentimento dos pintores ao representar pictoricamente a infância, uma vez que as crianças passam a ser retratadas com maior frequência, porém, ainda durante muitos anos deste século, nada as diferenciava dos adultos a não ser a estatura, conforme ressalta o autor, acrescentando que “essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÈS, 2006, p. 18).

Para Ariès (2006, p. 20), tudo indica que a representação realista da criança começou a existir na arte grega da idade média. Ainda por volta do século XIII, surgiram as representações de anjos, que se mostravam através da imagem de um rapaz muito jovem. A criança crescida começa assim a ser representada com traços mais característicos e já bastante distante da figura do adulto em miniatura. Esses “anjos adolescentes” foram retratados com muita frequência durante o século XIV e esta tendência se estendeu até o século XV na Itália. Um “segundo tipo de criança” era representado pela imagem do menino Jesus. A maternidade da Nossa Senhora fazia com que cenas familiares fossem retratadas com frequência nas pinturas do século XII, XIII e XIV, porém o “sentimento encantador de tenra infância” era, segundo Ariès (2006, p. 20), restrito apenas à figura do filho de Deus, apesar de este sentimento ter começado a se expandir e se desenvolver com a arte italiana, a partir do último século referido. As representações em torno desse tema começam a se diversificar, sendo sublinhados

[...] aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la; a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo seu mingau; a criança sendo enrolada em seus cueiros (ARIÈS, 2006, p. 20).

Como grande parte das expressões humanas da idade média, os traços referentes a esse tipo de arte tardaram em se ampliar para aspectos profanos. Após a ampliação da representação do menino Jesus e sua mãe Maria, a

¹⁶ Idade Média – período da história que vai do século V ao XV, marcado por uma organização social feudal e pela intensa influência da igreja católica nas produções culturais e estilo de vida do povo europeu (FRANCO e ANDRADE, 1997).

infância de outros santos passaram a ser retratadas. Nos séculos XV e XVI são encontradas na iconografia a representação de crianças de forma menos compromissada com a religião. Porém, estas ainda são parte de cenas em que estão acompanhadas de outras pessoas, adultos ou crianças, fazendo parte das atividades cotidianas. Ariès (2006, p. 21) observa que essa característica sugere a ideia de que as crianças estavam misturadas aos adultos na vida cotidiana e de que começa a surgir um sentimento de que a criança é “engraçadinha”, fazendo com que os pintores gostassem de representá-la.

O fato de a criança ter passado um longo tempo sem ser representada nas artes ou sendo representada de maneira distorcida ou ainda sem uma grande importância na sua figura, tem como um dos fatores de influência as condições demográficas da época, uma vez que, conforme relatamos no início dessa discussão, a mortalidade infantil era bastante alta, inclusive registros revelam que, em alguns países, as crianças que não eram batizadas costumavam ser enterradas no jardim da casa, o que pode ser uma demonstração da insignificância da criança, que nem mesmo era vista como capaz de importunar os vivos após sua morte (ARIÈS, 2006).

No século XVI, Ariès (2006) revela a existência de um marco na história da representação dos sentimentos para com a infância: o aparecimento do retrato pintado. As crianças que ainda morriam em grande quantidade, eram representadas em uma escala mais reduzida nos retratos de família que passaram a ser comuns nessa época. Toda a família era representada, entre crianças e adultos, e inclusive os filhos mortos. Esse costume se manteve até meados do século XVII. Essa característica já revela a existência de um sentimento de apego em relação à criança e de maior valorização desta no contexto da família. Nesse mesmo século, as imagens de crianças isoladas de seus pais começam a se tornar menos raras, passando a ser bastante numerosas no decorrer do tempo. Nessa época, todas as famílias queriam ter um retrato de seus filhos, parecia assim que a consciência comum passava a ver a criança como possuidora de uma alma imortal, o que, provavelmente, estava ligado à cristianização profunda dos costumes, que acabava por incutir uma maior valorização da criança enquanto ser de interesse para a religião.

A criança começa a se tornar o centro da composição familiar nos retratos de família ou são retratadas sozinhas. A nudez infantil também passou

a ser retratada em substituição aos anjos medievais. Esse gosto correspondia, segundo Ariès (2006, p. 26) “a algo mais profundo que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância”. Porém essa criança nua não era real, ela possuía a mesma conotação do anjo, como algo transcendental.

A representação de crianças como anjos nos remete à imagem de ascensão¹⁷, que provavelmente confere à criança um sentimento de sobrenaturalidade, daquilo que está além da concretude humana. O anjo com feições infantis pode revelar o início do surgimento do sentimento de inocência infantil, uma vez que o anjo está atrelado à pureza da religiosidade.

No século XVIII já é possível perceber a “descoberta da infância” enquanto fase diferenciada da vida, porém os sinais da sua evolução puderam ser numerosamente percebidos durante os séculos XVI e XVII, conforme verificamos. A partir do século XVII começaram a se tornar abundantes na literatura os jargões da infância, o que também enunciava esse novo sentimento em relação às crianças. Isso corresponde, para Ariès (2006, p. 31), a “descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena”.

Foi ainda durante esses séculos que Ariès (2006) observou nos escritos pesquisados as modificações que foram ocorrendo em relação à ideia de moralidade na infância, uma vez que na idade média era possível observar a utilização dos órgãos sexuais das crianças como objeto de brincadeira dos adultos, que achavam graça da criança ao observá-la sorrindo e mostrando suas partes íntimas. Essa manipulação dos órgãos sexuais infantis e a interação da criança com a sexualidade adulta era bastante comum. Muitos gestos e contatos físicos eram permitidos, com a consciência limpa e publicamente, até o momento em que a criança atingia a puberdade. Isso se dava pelo fato de que “se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade”. Eram inclusive encontrados em alguns escritos a descrição de famílias cujas crianças dormiam nos mesmos ambientes que os adultos, possivelmente na mesma cama, presenciando atividades sexuais e dando prazer ao adulto (ARIÈS, 2006, p. 80).

¹⁷ Discutiremos mais especificamente acerca desse tipo de imagem no capítulo seguinte.

Apesar dessa ideia de indiferença em relação à sexualidade, o autor revela que a inocência infantil não era algo presente no ideário da sociedade francesa da idade média. Essa inocência começou a ser pensada durante o século XVII, quando começa a se esboçar o sentimento moderno de infância. Para que esse sentimento começasse a existir, desde o século XV se possui registros mais sistematizados sobre a sexualidade na criança e a modificação dos costumes em relação a ela começa a ter forte influência do pensamento religioso.

Porém, é a partir do século XVI, que Ariès (2006, p. 83) acredita podermos “datar o respeito pela infância”. Alguns educadores e moralistas começavam a adquirir autoridade e um ideal de educação surgia em alguns lugares e para algumas crianças. Esse aspecto se proliferou bastante no decorrer desse século, o que levou à produção de uma grande mudança nos costumes durante o século XVII. Nesse momento, já não se tratava mais de alguns moralistas isolados, como anteriormente, mas de

[...] um grande movimento cujos sinais se percebiam em toda parte, tanto numa farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e numa nova iconografia religiosa. [...] Uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil. [...] (ARÈS, 2006, p. 83).

Desse modo a criança vai passando a ser entendida como um ser de necessidades próprias e cujos costumes em relação a ela deveriam ser modificados levando em consideração a sua inocência, fator que a diferenciava fortemente dos adultos. Essa ideia torna-se um lugar-comum no século XVIII, segundo Ariès (2006), deixando de fazer parte apenas de documentos moralistas, educacionais e religiosos e passando para as ideias da sociedade.

É interessante que ressaltemos o fato de que provavelmente esses costumes começaram a se modificar em relação à criança a partir das camadas mais abastadas, uma vez que estas tinham mais acesso à informação escrita veiculada na época, o que nos permite inferir que essa diferenciação em relação ao sentimento de infância não se desenvolveu de maneira linear entre as diversas camadas sociais. Ainda hoje podemos perceber que nas camadas menos favorecidas economicamente, socialmente e culturalmente, as crianças convivem de forma mais “misturada” com os adultos, sendo menos reconhecida a diferenciação destes em relação às outras. Com

esse entendimento, podemos nos referir a diferentes infâncias ao longo deste trabalho.

Porém, à medida que esse sentimento foi ganhando espaço na sociedade européia, Ariès (2006, p. 91) observou que o sentido da inocência infantil resultou em uma dupla atitude moral em relação à infância: “preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão”.

As ideias de inocência e razão caminhavam juntas nessa época e só possivelmente nos parecem contraditórias devido à grande influência exercida pelo filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1987) – que viveu entre 1712 e 1778 – no pensamento sobre a infância da contemporaneidade. A ideia de que o homem nasce bom e a sociedade que o corrompe, levou ao desenvolvimento de um sentimento de infância que já no século XX se caracterizava, segundo Ariès (2006) por uma associação desta fase da vida ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Haveria alguma coincidência entre o sentimento em relação às imagens, discutido no segundo capítulo deste trabalho, e esse sentimento de infância? Acredito que a aproximação entre imagem, imaginação, imaginário e infância não se dá em vão. São todos aspectos que foram, em determinados momentos da evolução histórica, marginalizadas pelas sociedades ocidentais.

Verificamos então que a partir do século XVIII, com a importante mudança acontecida em relação ao sentimento de infância, começa a haver uma transição entre a criança que não é inocente, que vive misturada com os adultos, para a criança inocente, na qual deve ser incutida a moralidade e protegê-la da sexualidade a fim de torná-la “uma pessoa de bem”. Somente após passado algum tempo da grande influência dos moralistas que estavam bastante atrelados a princípios religiosos e para quem a sociedade era necessária para frear os seres humanos que eram naturalmente maus – pensamento conhecido através dos escritos do filósofo inglês Thomas Hobbes (1588 -1679) – foi que existiu abertura para a ampliação da ideia de que a sociedade, ao invés de moralizar a criança, pode corrompê-la, gerando a influência exercida nos séculos posteriores, conforme explicitamos. Rousseau (1995), causou grande impacto para o pensamento sobre a infância moderna, uma vez que desenvolveu escritos concebendo essa fase da vida como sendo

natural e, portanto, defendia a necessidade de respeitá-la enquanto tal. Era importante, para ele, que até os 12 anos a criança fosse permitida ser criança, sendo vigiada de forma dócil, ou seja, que o controle sobre ela fosse feito por partes e de maneira dispersa. Como filósofo do Iluminismo¹⁸, Rousseau foi um grande marco para o desenvolvimento da educação e de um novo olhar sobre a infância em uma época em que esse novo sentimento em relação a essa fase da vida fincava raízes e se estendia não só para as instituições de ensino, mas para as famílias.

É perceptível, em sua obra, forte influência de tendências racionalistas e empiristas, o que nos remete a uma ideia de infância que, apesar de valorizada e enxergada em suas especificidades, revela a criança como um ser ainda ligado à irracionalidade ou ao pré-logismo, podendo vir a ser um adulto racional a partir do momento em que internaliza regras e é possibilitada de viver sua natureza infantil.

Até o presente momento, apesar de termos utilizado outros autores, discutimos o desenvolvimento do sentimento de infância na perspectiva de Ariès (2006), tomando como base suas pesquisas em relação à iconografia e aos escritos moralistas. Porém, outros olhares são reconhecidos em relação ao desenvolvimento deste sentimento, como a percepção da sua emergência como uma estratégia de governo para preservar a criança de algumas práticas como “a dos hospitais de menores abandonados, a criação dos filhos por amas-de-leite [...]”. Isso se dava pela necessidade de impedir a morte das crianças em uma época em que estas mais morriam que sobreviviam à infância (DORNELLES, 2005, p. 28).

Nascimento (2009, p. 45) sintetiza essa visão explicando que:

[...] as profundas mudanças sociais ocorridas no início da Idade Moderna, como a emergência do capitalismo, a criação da escola pública e o racionalismo como linha de pensamento, vão ter efeito sobre o complexo processo de construção do conceito de infância.

Percebemos assim, que foram muitas as variáveis que contribuíram para a constituição de um sentimento de infância e que não seria possível discutirmos todas nesse momento, dadas as limitações impostas pelos objetivos deste trabalho. Considero relevante conduzirmos essa discussão para

¹⁸ Movimento global, filosófico, político, social, econômico e cultural, que defendia o uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação (PACIEVITCH, 2012).

uma breve noção de como esse sentimento de infância que começou a surgir na Europa a partir do século XVI se fez presente no Brasil.

Antes, gostaríamos de salientar que discutimos até o momento a evolução de um sentimento de infância, ou seja, um sentimento que marca a diferenciação entre a criança e o adulto. No decorrer das nossas discussões passaremos a observar não mais um sentimento de infância, mas sentimentos em relação à infância, denominados pelo modo como as pessoas sentem e, conseqüentemente, agem em relação à infância, designando um lugar para a criança na sociedade a partir do lugar simbólico que essa fase ocupa no psiquismo adulto. Esses sentimentos em relação à infância se modificam ao longo do tempo com o constante movimento das culturas, conforme veremos.

Sabemos que a partir da descoberta do Brasil no início do século XVI pelos portugueses, se iniciou um processo de colonização das terras brasileiras tendo como principal objetivo a exploração das riquezas naturais do lugar. A partir de 1530, essas terras começaram a ser povoadas por pessoas que vinham transportadas através das embarcações lusitanas. Nessas embarcações, segundo Ramos (2010), estavam presentes além de homens, que eram maioria, mulheres e crianças. Estas últimas eram embarcadas nas seguintes condições: grumetes, os quais eram meninos entre nove e dezesseis anos, às vezes com idade menor que essa, que eram órfãos desabrigados ou pertencentes a famílias de pedintes recrutados para servirem nas embarcações; pajens, que eram meninos da mesma faixa etária que os grumetes, porém possuíam um cotidiano menos árduo que estes, pois eram recrutados pela nobreza e tinham proximidade com os oficiais, o que lhes garantia maiores vantagens como proteção e alimentação; órfãos do Rei, que eram meninas pobres e órfãs de 14 a 30 anos, que se acredita que eram enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa; e passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente (RAMOS, 2010).

A grande pobreza existente em Portugal nessa época fazia com que alguns pais entregassem voluntariamente seus filhos para as embarcações na tentativa de buscar um futuro melhor para eles, porém, Ramos (2010) também acredita que havia raptos de meninas e de filhos de judeus para serem enviados à força ao Brasil, atendendo aos interesses da coroa.

As atitudes dos adultos em relação às crianças nestas embarcações revelam o sentimento de infância e o lugar que estas eram colocadas na sociedade que ali existia e que logo constituiria a sociedade desta nova terra para a qual se destinavam. Esse lugar e esse sentimento logo passariam por transformações, uma vez que as pessoas ali presentes iriam conviver com outras em novos modos de vida e em um novo lugar, porém, seria essa “sociedade de transição”¹⁹ que ali chegaria e traria suas concepções para o início da construção de um novo mundo e, conseqüentemente, de uma nova sociedade.

Podemos destacar que a presença das crianças nestas embarcações lusitanas datadas dos séculos XVI e XVII nos leva a supor a ausência de um sentimento de infância, uma vez que estas se encontravam misturadas aos adultos, algumas, como no caso dos pajens e grumetes, realizando os mesmos trabalhos requeridos estes, e todas estando sujeitas a uma subalimentação e a violências e abusos sexuais. Nesse contexto, se alguma diferenciação era feita entre crianças e adultos era no sentido de desvalorização destas, que nessa época, em Portugal, eram consideradas, segundo Ramos (2010), como pouco mais que animais, inclusive podendo ser designadas por macho e fêmea. Esse autor encontrou essas designações na narrativa, recolhida da tradição oral, de um conto do século XVI. Já sabemos que a grande desvalorização e indiferença em relação às crianças nessa época tinham grande relação com os altos níveis de mortalidade infantil. A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, girava em torno de 14 anos.

O ponto crucial de diferenciação entre os indivíduos que faziam parte destas embarcações, inclusive as crianças, era o fator sócio-econômico. Os mais abastados tinham melhores condições de alimentação e sobrevivência, porém o curioso é que as crianças, independente de suas condições, eram todas suscetíveis a violências, principalmente de cunho sexual.

Além dessas embarcações lusitanas repletas de portugueses para a povoação do Brasil, outras, denominadas navios negreiros traziam negros

¹⁹ Entendido como organização social construída para estar presente nas embarcações. Essa organização já possuía também intenções de determinar a organização da sociedade que iria se constituir nas novas terras, obedecendo aos interesses da Coroa para o desenvolvimento de uma colônia de exploração.

africanos para o trabalho escravo. Nestas também estavam presentes crianças, que enfrentavam condições de sobrevivência ainda mais cruéis que as que apresentamos. Poucas eram as que conseguiam chegar vivas do outro lado do Atlântico.

Segundo Góes e Florentino (2010), as crianças que, se permanecessem na África passariam por rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação na passagem da infância para a idade adulta, ao caírem no tráfico de escravos, passariam a viver adestradas no mundo do trabalho e da obediência ao senhor.

Ao chegarem ao Brasil, não eram os principais focos de investimento dos senhores pela fragilidade de suas vidas. Algumas crianças negras que aqui nasciam eram imediatamente doadas, outras poderiam conviver com suas famílias até o momento da morte do seu senhor, quando provavelmente se separariam desta por ocasião da distribuição de bens daquele a quem pertencia. Devido a alta taxa de mortalidade dos escravos, era comum que crianças negras ficassem órfãs, mas comumente existia uma rede de relações escravas que as acolhia. Por mais que não houvesse parentes cosanguíneos no mesmo plantel²⁰, com certeza os pais providenciavam um padrinho ou uma madrinha para batizarem seus filhos logo que estes nasciam. A religião católica era imposta a eles a partir de sua chegada no Brasil, que, nesse sentido, se mostrava vantajosa para os negros escravos. Eles se utilizaram dessa religião, que exigia o batismo de seus pequenos, para ampliar sua rede de relações, uma vez que poderiam escolher, dentre os escravos do seu plantel ou de outros, o padrinho ou a madrinha de seus filhos. Assim, se mostrava uma tentativa de reorganização social dos negros aqui no Brasil (GÓES E FLORENTINO, 2010).

A infância negra, nesse contexto, foi fortemente marcada pelo trabalho e pelo adestramento através do suplício do dia a dia, feito através de pequenas humilhações e grandes agravos. Aos 14 anos as crianças já trabalhavam como adultos e seus preços variavam de acordo com o tipo de atividade que soubessem realizar. Ainda assim, “a criança escrava era filha da escravidão, mas era também filha dos escravos”, o que fazia com que também levassem

²⁰ Lote de escravos.

consigo as marcas das tradições culturais trazidas por seus pais (GÓES E FLORENTINO, 2010).

Considero, assim, acrescentando mais uma infância sobre a qual ainda não discutimos (mas que já se fazia presente no Brasil antes da chegada dos portugueses e dos negros), que o processo de constituição da sociedade e da infância brasileira ocorreu através da integração de três diferentes infâncias que se transformaram em outras três, as quais tiveram suas culturas e simbolismos misturados para assim constituírem o que podemos chamar de infâncias brasileiras. Tivemos a chegada da infância europeia, branca, prioritariamente portuguesa, da infância africana, negra, e já possuíamos no território brasileiro a infância indígena.

Todas essas infâncias foram marcadas por mudanças de caráter sócio-cultural a partir do momento da chegada dos portugueses e africanos ao território brasileiro com o fim de povoá-lo e explorá-lo. Essas três culturas distintas que aqui se encontraram para a constituição de uma nova sociedade se entremearam ao longo do tempo, transformando três novas infâncias – portuguesa após chegada ao Brasil / africana após chegada ao Brasil / indígena após chegada dos portugueses e africanos ao Brasil – nas infâncias brasileiras.

Cada uma dessas distintas sociedades citadas trazia consigo diferentes sentimentos em relação à infância. Entendemos, assim, que a criança, para cada uma delas, tinha um lugar simbólico diferenciado e aqui, ao se encontrarem, essas sociedades tiveram suas culturas misturadas, construindo assim um lugar simbólico peculiar para a infância brasileira, embebido pelas diversas concepções e simbolismos que passaram a fazer parte de uma nova cultura. Essa compreensão se dá pelo modo como socialmente as crianças eram inseridas, o que nos leva a entender que na medida em que temos mudanças de atitudes em relação às crianças, temos mudanças no lugar simbólico da infância para os adultos.

Tomando como base o referencial teórico-metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendo que os sujeitos advindos de diferentes culturas que aqui se encontraram, estabelecendo um embate mais ou menos brusco, tiveram seus imaginários transformados progressivamente pelas novas intimações do meio cósmico e social, formando, assim, um novo

modo de dar significado, sentido ao mundo físico e social, agindo de forma diferente sobre esse mundo, ou seja, constituindo, assim, novas culturas.

Sabemos que estas transformações tiveram grande influência da dominação cultural, social, política e econômica exercida pelos portugueses sobre os indígenas e africanos desde o início da colonização brasileira, o que deixou fortes marcas no desenvolvimento cultural da nossa sociedade. Entendemos ainda que temos na história do Brasil diversos momentos que propiciaram a presença de imigrantes de outras partes do mundo no nosso território, os quais também deixaram suas marcas culturais, porém nos deteremos na compreensão da influência das três culturas citadas.

Acredito ser interessante destacarmos, dentro desse novo contexto cultural que começou a se constituir no Brasil, o lugar que a criança veio ocupando nessa nova sociedade e os sentimentos em relação à infância²¹ que se desenvolveram ao longo dos séculos.

Del Priore (2010) escreve sobre o cotidiano da criança no Brasil entre o período colonial (1530 – 1815) e o Império (1822 – 1889), destacando alguns costumes para com as crianças advindos das três principais culturas que aqui se misturaram. Seus escritos nos ajudam a compreender o lugar da infância brasileira nesse período.

Cabe ressaltar que, conforme vimos em Ariès (2006), no século XVI, quando se iniciou o processo de colonização do Brasil, começava a se esboçar na Europa um sentimento de infância, que viria culminar com grandes mudanças nos costumes em relação às crianças no século seguinte. Portanto, é possível que, ao virem nas embarcações para as terras brasileiras, os portugueses já trouxessem indícios do sentimento de infância, como uma fase da vida diferenciada. Porém, observamos que provavelmente esse sentimento ainda não se fazia efetivamente presente na sociedade portuguesa pelo modo como as crianças eram tratadas, como vimos há pouco.

Entretanto, ao chegarem ao Brasil, um novo modelo de sociedade começa a se constituir e o lugar da criança na sociedade ganha contornos

²¹ Note, mais uma vez, que aqui não mais estou utilizando a designação “sentimento de infância” de Ariès (2006), quando este se refere a uma noção de existência da infância enquanto uma fase peculiar da vida, mas sim sentimentos em relação à infância, que determinam a existência de diferentes lugares ocupados pelas crianças nas sociedades e, portanto, de diferentes infâncias.

simbólicos diferentes do que se percebia nos portugueses antes de sua chegada.

A mistura cultural ocasionada pelas novas convivências, revelam uma modificação da infância. Os costumes das mães portuguesas de enfaixarem seus filhos após o nascimento, a fim de dar firmeza a seus membros, logo precisaram ser substituídos por outros devido ao clima que suscitava ainda mais doenças nos infantes que já eram bastante frágeis. As mães negras, ao receberem o ofício de amamentarem os filhos das senhoras e de cuidarem destes, o faziam de acordo com seus costumes. Estas costumavam esmagar o nariz dos seus pequenos a fim de dar-lhes uma forma mais estética, além disso, engrossavam o alimento das crianças com farinha, dando-lhes uma série de papinhas ou frutas amassadas, que eram levadas à boca das crianças com o dedo indicador na boquinha da criança. Já as mães indígenas costumavam banhar seu rebento no rio após o nascimento e amamentar-lhes até uma idade avançada, o que incentivou a amamentação das crianças na colônia. Além disso, as vestimentas leves ou a falta delas favorecia a convivência com o clima da região (DEL PRIORE, 2010).

Todos esses modos de agir com as crianças foram se misturando e formando uma miscigenação de costumes em relação a elas. Tais modos de agir estavam diretamente ligados, segundo Del Priore (2010), com a necessidade de alimentar bem as crianças a fim de que ficassem mais fortes e não morressem nos primeiros anos ou meses de vida. Mesmo assim, a taxa de mortalidade no primeiro ano era muito grande entre as crianças já nascidas no Brasil. A própria alimentação engrossada que era concedida às crianças, muitas vezes causava tais mortes devido à fragilidade do aparelho digestivo dos pequenos, conforme colocaram manuais de medicina do período setecentista, que ensinavam as mães a cuidarem de seus filhos a fim de preservar-lhes a saúde.

A partir do momento em que nasciam os dentes, as crianças brasileiras já passavam a acompanhar a família na alimentação. As negras e as índias costumavam dar, desde cedo, as comidas ingeridas por elas às crianças, inclusive era comum que mastigassem antes, quando a criança ainda não possuía essa capacidade (DEL PRIORE, 2010).

A mortalidade infantil era então um tema preocupante, o que suscitava o apego a crenças. Era muito comum que as crianças fossem rodeadas de objetos a fim de impedirem o assédio das “bruxas”, conforme conta Del Priore (2010, p. 90), que “o perigo de doenças reais ou imaginárias alimentavam uma série de conselhos seguidos à risca pelas mães”. Os excrementos, unhas, umbigo ou qualquer outro material vindo da criança eram cuidadosamente enterrados no quintal a fim de que não fossem utilizados para qualquer malefício contra elas. Os primeiros excrementos da criança costumavam ser utilizados pelos adultos como santos remédios e poderoso exorcismo, para curar manchas ou infecções. Notamos aí outra dimensão já conferida às crianças. Ela é vista como alguém capaz de produzir algo milagroso, que é capaz de curar, o que confere grande importância a esses pequenos seres.

Outras constatações podem ser observadas em relação à valorização da criança enquanto sujeito diferenciado do adulto, revelando a existência de um sentimento de infância e de sentimentos em relação à infância, que estão diretamente ligados aos lugares ocupados pela criança nessa nova sociedade constituída. Del Priore (2010, p. 92) revela que:

Ex-votos pintados sobre madeira, em que se reproduzem cenas da vida cotidiana de crianças atingidas por acidentes, doenças ou qualquer forma de perigo – na época era comum a mordedura de cobra ou de cão raivoso – são testemunho da preocupação que as mães tinham com os seus “meúdos”.

Além disso, as crianças que chegavam a falecer eram enterradas após um cortejo fúnebre iluminado por velas e com flores. Se já eram batizadas, passavam a ser consideradas “anjinhos”. Os pequenos que ficavam continuavam a receber muitos cuidados,

Eram embalados por acalantos em redes, em xales enrolados nas costas das mães de origem africana, ou em raros bercinhos de madeira. Essas formas rudimentares de canto, sobre melodias simples e feitas, muitas vezes, com letras onomatopéicas a fim de favorecer a monotonia necessária para adormecer a criança, vieram de Portugal. Mas nossos indígenas tinham também acalantos de extrema doçura [...] As “mães negras”, amas de leite, contavam por sua vez, aos pequenos tinhosos e chorões, estórias de negros velhos, papa-figos, boi-tatá e cabras-cabriolas. A cultura africana fecundou o imaginário infantil com assombrações [...] (DEL PRIORE, 2010, p. 93).

Esses cuidados se faziam bastante visíveis na sociedade brasileira dessa época e os mimos em relação à criança pequena se estendia também aos negros filhos de escravos. Até os sete anos, crianças brancas e negras

conviviam e compartilhavam os mesmos espaços. Após essa idade, segundo Del Priore (2010), as primeiras iam estudar, enquanto as últimas iam trabalhar.

A dimensão da educação é algo que desde o início da colonização esteve presente no Brasil. No século XVI, com a chegada da missão jesuítica da Companhia de Jesus, que tinha por objetivo a catequização dos povos aqui presentes, atividades de cunho educativo começam a se desenvolver, conforme revela Cambouleyron (2010, p. 56) ao afirmar que embora essa companhia tivesse nascido “como ordem essencialmente missionária, aos poucos foi também se tornando uma ordem docente”.

Com o passar do tempo, a importância da educação vai se revelando cada vez maior, marcada pela necessidade de moralização. Os moralistas que no século XVIII já eram muitos pela Europa, conforme relatou Ariès (2006), também se estabeleceram no Brasil. Estes julgavam que a boa educação “implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas”, conforme explica Del Priore (2010, p. 96), que revela ainda que:

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O “muito mimo” devia ser repudiado.

Esse aspecto se assemelha bastante à reação ao sentimento de “paparicação” descrito por Ariès (2006, p. 101), que se apresentou na Europa entre os séculos XVI e XVII. Segundo o autor, esse sentimento não se desenvolveu apenas nas classes mais abastadas, mas na população pobre também. Toda essa “paparicação” resultaria em crianças mal educadas, o que levava os moralistas a repugnarem-no.

Notamos aí que na Europa, segundo as pesquisas realizadas por Ariès (2006), a infância passa por três fases distintas a partir da idade média. Ela passa de fase da vida indiferente para paparicada e depois para a necessidade de ser moralizada a fim de que sejam formados adultos nos moldes requeridos pela sociedade.

As características mais notadas no Brasil, a partir do momento de sua colonização perpassam por estas três fases, porém, se mostram mais enfatizadas, segundo os estudos nos quais nos baseamos, as fases de “paparicação” e de moralização, conforme pudemos perceber.

Entretanto, o processo de moralização da infância no Brasil se deu de forma peculiar, desde o início de sua colonização pelos portugueses, uma vez que era necessário o uso de instrumentos que garantissem a dominação dos povos aqui presentes pelos que agora se tornariam “proprietários” do lugar. A moralização, iniciada através do processo de catequização, passou a ganhar contornos educativos mais amplos, assim como aconteceu na Europa, evoluindo para preocupações de cunho pedagógico.

Observamos, assim, que tanto o sentimento de “paparicação” como a moralização são aspectos que denotam a preocupação em relação à infância enquanto fase da vida diferenciada, o que nos demonstra que, provavelmente, o “sentimento de infância”, conforme Ariès (2006), se fez presente no Brasil desde os primórdios de sua colonização.

Essas “passagens” pelas quais a infância percorreu no lugar simbólico (o qual envolve modos de simbolizar, sentir, representar e agir em relação ao mundo físico, natural ou social, que estão intimamente imbricados no imaginário humano) do adulto ao longo da história até que fosse colocada como uma fase da vida específica, peculiar e com necessidades próprias, demonstram o movimento constante pelo qual passam as sociedades nos diferentes espaços e tempos. As discussões que empreendemos nessa seção nos permitiram perceber como esse movimento se deu no Brasil e as influências que se fizeram presentes para que ele se desse como tal.

Desse modo, um estudo acerca do lugar simbólico em que a infância é colocada na sociedade atual se faz necessário para o alcance dos objetivos propostos para essa pesquisa, buscando compreender, de modo complexo (ou seja, levando em consideração não apenas o que é concreta e socialmente visto), o olhar dos adultos sobre a infância. Para que cheguemos a tal compreensão, optamos por buscar, além da compreensão histórica, os múltiplos olhares sobre a infância que influenciaram a sociedade a ser pesquisada.

3.2 Imagens e lugar simbólico da Infância no imaginário adulto: o que as diversas ciências têm a nos dizer?

Antes de iniciarmos a discussão pretendida para esse tópico, consideramos importante esclarecer e ratificar alguns aspectos aqui propostos. As imagens da infância, alvo principal e material elementar para a realização desta pesquisa, são entendidas a partir do princípio de que “a sociedade adulta cria imagens sobre o que é ‘ser criança’, em diferentes momentos sócio-históricos, que vão atender às características e necessidades de cada época” (NASCIMENTO, 2009, p. 44).

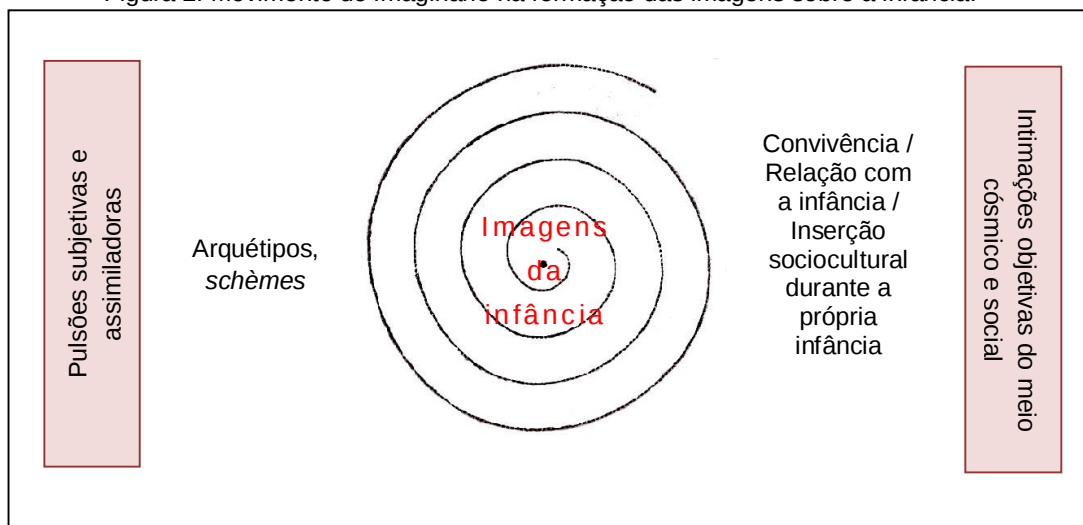
Desse modo, não esquecendo que o imaginário se constitui a partir do movimento entre demandas internas e externas ao sujeito, parte-se do princípio de que ambos os pólos (pulsões subjetivas e intimações objetivas) são elementares para essa constituição, o que nos leva a pensar que a significação e o sentido que são dados ao mundo estão relacionados com esse constante fluxo, sendo determinados por estes dois pólos que se misturam em um movimento cíclico que nunca cessa.

Assim, o ambiente externo constituído pelo meio cósmico e social influencia e é influenciado pelo imaginário do homem. Uma vez dito isso, podemos concluir que há no imaginário adulto imagens que simbolizam a infância, dando significado e sentido a ela. Tais imagens são formadas tendo como uma das influências o contexto social, carregado de seus aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, e, ao mesmo tempo, o imaginário influencia na construção desse contexto. Isso se dá tanto para os meios físico, natural, quanto para o social, porém, por estarmos nos referindo à infância, enfatizamos este último. Ainda nessa linha de raciocínio, consideramos, portanto, que há um lugar reservado à infância no simbolismo dos adultos, o qual afeta diretamente o lugar em que essa fase da vida é inserida, ou o espaço que é dado a ela, no contexto social. Esse lugar social depende diretamente do lugar simbólico que a infância se encontra no imaginário dos adultos. Dito de outro modo, a partir do momento em que damos significado e sentido para a infância, estamos construindo simbolicamente em torno dela, o que nos leva a produzir imagens que “dizem” do lugar simbólico em que ela se encontra no nosso psiquismo, o qual influenciará nas formas de agir em relação à ela e, portanto, no lugar que é dado à ela dentro da sociedade.

É nesse ínterim que as teorias relativas à infância vão se constituindo, perpassando pelo processo dinâmico do imaginário e, desse modo, suscitam

imagens que muito podem nos ajudar a compreender o lugar simbólico reservado à infância por seus autores e que, a partir do momento em que são compartilhadas, influenciam no imaginário de toda uma sociedade, ou de várias delas. Cabe enfatizar que tais teorias são fruto da interação entre movimentos históricos, sociais, culturais, psíquicos e biológicos que operam em conjunto ao longo do tempo, constituindo a complexidade humana. A figura a seguir torna mais clara a compreensão desse movimento contínuo do imaginário, o qual contribui na construção de teorias, uma vez que estas necessitam de sentido, significação, de criação. Wunenburger e Araújo (2006, p. 16) revelam que “a imaginação irriga também [...] os processos cognitivos mais abstratos. [...] a racionalidade recorre efetivamente a *schèmes* figurativos que preparam as grandes ordenações da inteligência do real”. O imaginário é, desse modo, entendido a partir de uma concepção ampliada, como uma “instância mediadora, organizadora das experiências humanas”, estando, portanto, também fortemente atrelado à construção científica (TEIXEIRA, 2006, p. 9).

Figura 2: Movimento do imaginário na formação das imagens sobre a infância.



Fonte: elaborado pela própria autora

Nesse sentido, selecionamos algumas imagens suscitadas por teorias das ciências humanas que discutem sobre a infância para que possamos compreender a multiplicidade de olhares que se desenvolve na contemporaneidade acerca dessa fase da vida. Na seção anterior deste trabalho, pudemos observar os diferentes sentimentos que envolveram a infância ao longo do tempo até que ela fosse considerada uma fase da vida

diferenciada das outras e com necessidades próprias. Tais sentimentos que desembocaram em um “sentimento de infância”, conforme Ariès (2006), continuam a se modificar com o passar do tempo. Considerando que “o imaginário apresenta-se como uma esfera de representações e de afetos [...]”, de acordo com Wunenburger e Araújo (2006, p. 16), podemos entender que essas modificações dos sentimentos se dão de forma análoga e pertencem ao mesmo movimento que modifica os olhares, as imagens e as teorias a respeito dessa fase da vida, estando todos esses aspectos imbricados. Observamos, portanto, como as narrativas da **história** nos revelaram imagens acerca da infância, as quais possivelmente estarão presentes, implícita ou explicitamente, nos relatos e construções dos sujeitos da pesquisa que aqui está sendo desenvolvida. Não entraremos na discussão sobre tais imagens neste momento, pelo fato de considerarmos que a história já cumpriu sua função teórica, nos levando à compreensão de como se desenvolveu a diferenciação da infância enquanto fase da vida e os lugares reservados a ela nas sociedades ao longo do tempo. Porém, isso não quer dizer que esta ciência não se fará presente na discussão que se segue, pois, buscaremos conferir um foco a cada área de conhecimento aqui referida, porém sem o intuito de estabelecer grandes delimitações, pois consideramos a instabilidade de suas fronteiras, uma vez que todas discutem acerca do ser humano, dentro de sua complexidade, a qual não nos permite cisões.

O conjunto de imagens a que nos referimos apresenta elementos que contemplam os três níveis de formação de imagens conforme Wunenburger e Araújo (2006, p. 23), os quais são: a imagética, que seria a representação do real, numa tendência humana a “duplicar” o mundo a fim de memorizá-lo, deslocá-lo ou estetizá-lo; o imaginário, englobando imagens que “se apresentam como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo deste modo um campo de representação do irreal”; e o imaginal, que remete a representações metafóricas, que nos coloca na presença “de formas sem equivalentes ou modelos na experiência”.

Veremos que, no decorrer desta pesquisa, surgirão imagens pertencentes a estes três níveis. Para a discussão que se segue, optamos por elencar imagens metafóricas para representar as proposições teóricas, no intuito de demonstrar como esses variados níveis em que as imagens se

apresentam podem estar intimamente interligados no desenvolvimento de um discurso. Vale ressaltar que foram escolhidos temas específicos para discussão nas diferentes áreas das ciências humanas, no intuito de compreendermos o que se tem construído na contemporaneidade acerca da infância, não sendo possível, dados os limites deste trabalho, desenvolver discussões de grande abrangência em cada uma delas.

3.2.1 “Quem tirou a espada da pedra?” A Sociologia da Infância e os novos lugares da criança na sociedade

“Quem conseguir tirar esta espada da pedra e da bigorna, é por direito o rei”.
Thomas Malory

Não raramente podemos observar no nosso dia-a-dia a “esperteza” das crianças em contato com o meio social atual e podemos facilmente perceber a diferença delas em relação à nossa época de infância. Assim, verificamos que as sociedades estão em constante movimento e sempre operando modificações aos costumes estabelecidos, conforme pudemos discutir nos itens anteriores. Mas quem seriam os operadores de tais mudanças? As crianças seriam ativas em tal processo? Ou apenas recebem passivamente aquilo que lhes é transmitido pelo adulto? A infância é uma categoria da estrutura social e agrega elementos simbólicos à sociedade?

Tais questionamentos nortearam o desenvolvimento de uma nova abordagem dentro da área da sociologia, modificando os olhares direcionados à infância. Sabemos que esta fase da vida não esteve de fora dos estudos sociológicos, porém ela era normalmente enxergada sob o ponto de vista das categorias adultas ou das instituições. A Sociologia das Mulheres, a Sociologia da Família e a Sociologia da Educação são algumas das vertentes que acabam por se referir à infância, mas sempre enquanto produto do processo de socialização encabeçado pelos adultos.

A emergência do “sentimento de infância”, conforme Ariès (2006), no início da Idade Moderna, coincidiu com um processo de socialização específico para a infância que se dava por orientações através de escritos moralistas da

época e das instituições específicas para a educação das crianças. Assim, autores como Sarmiento (2009, p. 22) consideram que uma **Sociologia da Infância** já operava há alguns séculos, porém sob moldes bastante diferentes daqueles que alguns autores contemporâneos têm desenvolvido a partir da última década do século XX. Por esse motivo, estudiosos se referem atualmente a uma nova Sociologia da Infância. Esse autor considera que “existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade”. A desigualdade, então verificada a partir da emergência do sentimento de infância e geradora desse sentimento, se constitui firmando suas bases na ideia de inferioridade. A criança, em sua diferença em relação ao adulto, estaria socialmente regida pelo poder e pelo controle deste, passando a ser confinada aos espaços privados (família e instituições sociais) e deixando, desse modo, de ter participação na esfera pública.

Nesse sentido, a criança foi estudada tradicionalmente pela Sociologia como não sendo um ser social pleno, sendo percebida como “estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações”, conforme revela Sarmiento (2009, p. 20), que acrescenta, criticando:

O conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator de sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

Esse autor nos auxilia a observar as diferenciações que foram se constituindo no decorrer do tempo em relação aos estudos sociais sobre a infância. As teorias tradicionais, voltadas principalmente para as instâncias encarregadas por socializar a criança, tendo, portanto, como base esse conceito de socialização, que foi inicialmente desenvolvido pelo sociólogo francês Emile Durkheim (1858 – 1917), hoje se diferencia, conforme nos revela Sarmiento (2009) das chamadas teorias da “reprodução interpretativa”, conceito criado por W. Corsaro, em alternativa à reprodução passiva. Essas teorias se caracterizam por partirem da ideia de que as crianças,

na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais (SARMENTO, 2009, p. 29).

Nesse sentido, as correntes sociológicas são atualmente organizadas nestes dois grupos: teorias tradicionais da socialização e teorias da reprodução interpretativa. Dentre as primeiras, há uma distinção fundamental, que pode ser entendida em dois modelos: determinístico e construtivista. O primeiro se exprime na corrente funcionalista, caracterizada por um enfoque empirista das ciências sociais, assumindo uma faceta crítica em relação à teoria da reprodução²², atribuindo grande relevância à inculcação do *habitus*²³ como processo de reprodução social. O segundo se exprime na psicologia de Jean Piaget (1896 – 1980), que se pauta na existência de etapas do desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança, que necessita ser estimulada pelos adultos e pelo ambiente para que evolua em tais fases; e na abordagem sócio-histórica vygostskiana, enfatizando o papel do contexto sócio-cultural no desenvolvimento da criança. “O modelo construtivista, apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto construtoras das realidades sociais”, conforme acreditam as teorias da reprodução interpretativa, as quais também são encontradas através de duas correntes: estrutural e construtivista (SARMENTO, 2009, p. 29).

Em cada uma dessas correntes, Sarmiento (2009, p. 30) revela a existência de “um campo empírico distinto, “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas”, revelando uma tipologia possível de análise da configuração do campo da Sociologia da Infância. Essa tipologia elaborada por este autor faz a distinção entre estudos estruturais, estudos interpretativos e estudos de intervenção. Os primeiros

²² Tem como um dos principais representantes o filósofo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002) e defende que os processos culturais efetuam a manutenção das estruturas econômicas e sociais existentes.

²³ “Sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (Bourdieu, 1983, p. 65).

[...] procuram, numa perspectiva predominantemente macroestrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, econômicos e sociais e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas.

Estes estudos estão pautados em uma perspectiva estrutural da infância, conforme revela Nascimento (2009, p. 49), que utiliza os estudos do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup para explicar os fundamentos dessa perspectiva em três asserções principais:

1. A infância não é exatamente uma fase da vida, mas uma categoria na estrutura social, que manifesta variações históricas e interculturais;
2. Alterações na sociedade afetam as crianças tanto quanto os adultos;
3. As crianças contribuem ativamente na sociedade, embora a natureza de sua contribuição seja diferente em distintas culturas.

Estão entre os temas privilegiados desses estudos, as imagens históricas da infância, a economia, a demografia, as políticas públicas, a cidadania e os direitos. Já os estudos interpretativos têm como conceito central exatamente o de “reprodução interpretativa”, já citado anteriormente, considerando que as crianças integram uma categoria social chamada infância, a qual reproduz e recria culturas na interação com outras pessoas. Esses estudos têm como temas privilegiados a desconstrução do imaginário social sobre a infância, a ação social das crianças, as crianças no interior das instituições, o jogo, o lazer e a cultura lúdica, as crianças no espaço urbano, dentre outros (SARMENTO, 2009).

Por fim, os estudos de intervenção estão inscritos em um paradigma crítico, considerando a infância como grupo social oprimido, que vive condições especiais de exclusão da sociedade. A finalidade destes estudos é contribuir com a emancipação social deste grupo. Seus temas privilegiados são dominação cultural, dominação patriarcal e de gênero, políticas públicas para a infância, infância e movimentos sociais e os maus tratos à infância (SARMENTO, 2009).

Percebemos, dessa forma, as grandes tendências atuais nos estudos da Sociologia da Infância, que modificam os olhares tradicionais desse campo de estudo em relação à criança, nos revelando, desse modo, uma imagem ascensional, uma vez que implica a emergência de uma categoria social que não existia anteriormente. Por esse motivo optamos por iniciar esta seção

fazendo alusão ao conto bastante conhecido de Thomas Malory (1405 – 1471) sobre *O rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda*, selecionando a imagem de retirada da espada da pedra e problematizando: “quem tirou a espada da pedra?” no intuito de abrir portas para as discussões que se seguirão nos próximos tópicos. A infância passa a evocar através das ciências contemporâneas que a estudam, como é o caso da Sociologia da Infância, imagens de valorização, de subida, de clarificação, em contraste à escuridão, ao confinamento e à repressão em que se encontrava anteriormente.

A espada, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 392) é símbolo de bravura e poderio, este possuindo um aspecto destruidor, que pode ser positivo, no sentido de se aplicar “contra a injustiça, a maleficência e a ignorância”; e um aspecto construtor, “pois estabelece e mantém a paz e a justiça”. A nosso ver, é exatamente isso que acontece quando a infância passa do estatuto de vir a ser, de necessidade da criança ser socializada para que venha a ser, para uma categoria social específica e ativa.

A pedra também é um símbolo que nos remete a esse processo estudado pela Sociologia da Infância. Ela ocupa, segundo os mesmos autores, um lugar de distinção, simbolizando o estado bruto em que as crianças se encontravam anteriormente, no lugar em que ocupavam no simbolismo dos adultos, para então passarem a ser em si mesmas, saindo do estado de pedra bruta para espada apontada para cima (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 392).

Portanto, podemos ainda nos perguntar, conforme já referimos: quem tirou a infância desse lugar simbólico em que ela se encontrava anteriormente? Quem a tirou do confinamento e da escuridão da pedra ou do lugar de pedra bruta para que ela virasse espada e fosse erguida e acenasse para o céu? Talvez não haja um único responsável por essa empreitada e a resposta para essa pergunta esteja na complexa rede de estudos que se estabelece em torno dessa fase da vida ao longo do tempo. Não nos comprometemos aqui em responder a tal questionamento, mas sim em tecer constructos teóricos que apontarão para ideias que poderão conduzir a um ou a vários esclarecimentos.

Veremos a seguir, as contribuições de outra área das ciências humanas que muito nos ajuda a compreender a infância na atualidade.

3.2.2 “Da casa de palha à de tijolos”: A Psicologia, a Psicanálise e as etapas do desenvolvimento da criança

A **Psicologia do Desenvolvimento** teve um íntimo vínculo com a infância desde seus primórdios. No século XX, referenciado por muitos estudiosos como sendo o século da criança devido à quantidade de estudos desenvolvidos em prol destas, importantes teorias nessa área se precipitaram, contribuindo bastante para os conhecimentos científicos da época e os atuais. Muito do que se desenvolve atualmente nessa área do conhecimento, toma como base os estudos desse período, inclusive nos meios acadêmicos ainda encontramos as teorias deste século ocupando grande parte dos currículos de diversos cursos das ciências humanas.

Assim, para que possamos discutir acerca dos caminhos percorridos atualmente na Psicologia do Desenvolvimento, torna-se imprescindível discorrermos acerca de teorias que consideramos base para os conhecimentos atuais e que propiciaram o seu percurso.

Escolhemos para este momento do trabalho nos focar nessa área da psicologia por ser esta o alvo de grandes críticas das ciências pós-modernas. Diante dos novos paradigmas científicos, muitos estudos acerca do desenvolvimento humano, inclusive aqueles que envolvem a infância, foram criticados por sugerirem a existência de uma ordem ou a passagem por etapas que devem ser cumpridas por um ser humano para que seu desenvolvimento seja considerado normal. Porém, é nesses estudos e nas suas críticas que a psicóloga brasileira Vera Maria Ramos de Vasconcellos (2009) encontra os caminhos para a construção de novos enfoques na área a partir das diferentes imagens que hoje são veiculadas e que fazem parte do simbolismo que vem se modificando na nossa sociedade acerca da infância.

Sabemos que as teorias estruturadas em torno da psicologia do desenvolvimento infantil tiveram como seus fundadores estudiosos de variadas vertentes da psicologia, portanto, discorreremos sobre três destes para que possamos prosseguir com o enfoque que pretendemos para este tópico.

Não há como falarmos em Psicologia do Desenvolvimento sem nos referir a Sigmund Freud (1856 – 1939), Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vygotsky (1896 – 1934). Com abordagens diferenciadas, estes três estudiosos desenvolveram importantes ideias nessa área do conhecimento, contribuindo amplamente com as discussões atuais.

Sigmund Freud, fundador da abordagem psicanalítica, que leva em consideração a existência do inconsciente na constituição do aparelho psíquico humano, abriu muitas portas para as discussões acerca da infância a partir do momento em que considerou que fatos acontecidos nessa fase da vida podem vir a ser causas de doenças psíquicas na fase adulta. Para que essa compreensão pudesse se dar, Freud (1996) escreveu, dentre outros, o trabalho intitulado *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, no qual ele dedica grande parte ao estudo do desenvolvimento sexual da criança. Para ele, a

[...] suposta constituição que exhibe os germes de todas as perversões só é demonstrável na criança, mesmo que nela todas as pulsões só possam emergir com intensidade moderada. Vislumbramos assim a fórmula de que os neuróticos preservaram o estado infantil de sua sexualidade ou foram retransportados para ele. Desse modo, nosso interesse volta-se para a vida sexual da criança, e procederemos ao estudo do jogo de influências que domina o processo de desenvolvimento da sexualidade infantil até seu desfecho na perversão, na neurose ou na vida sexual normal (FREUD, 1996, p. 162).

Assim, é esse o ponto de partida desse autor para que fosse desenvolvido um olhar mais apurado para a infância. Sua teoria, por se opor a muitas outras e às próprias tendências científicas vigentes na época, foi de extrema importância para a evolução científica acerca dessa fase da vida. Freud (1996) destaca que o desenvolvimento sexual da criança passa por etapas que vão desde um auto-erotismo, passando por um período de latência, até o seu direcionamento a um alvo diferente de si mesmo. Esse autor acredita que os recém-nascidos já trazem consigo alguns indícios de sexualidade que continuam a se desenvolver por algum tempo, porém não é sabido ao certo como se dá esse curso de desenvolvimento que, em sua opinião, é irregular.

Freud (1996, p. 172) observou, portanto, que as pulsões sexuais infantis passam por zonas erógenas ao longo do seu desenvolvimento, estas zonas são assim definidas por ele como “uma parte da pele ou da mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa de determinada qualidade”. Estas zonas podem se localizar em qualquer parte do

corpo durante esse desenvolvimento, mas, para que se estabeleça como tal, é necessário que tenha sido estimulada provocando uma sensação de prazer, que gera a necessidade de repeti-la. Porém, Freud (1996, p. 172) acredita que “é lícito esperarmos que a natureza tenha tomado medidas seguras para que essa vivência não fique entregue ao acaso”, sugerindo, assim, a existência de zonas erógenas específicas que se estabelecem em todas as crianças no decorrer do seu desenvolvimento. Tais zonas são as labiais, as anais e as genitais. As primeiras são logo estimuladas através da amamentação, gerando uma sensação de prazer que faz com que a criança deseje repetir mesmo não estando em contato com o seio da mãe. As segundas são naturalmente estimuladas devido à excreção, a qual é, portanto, utilizada pela criança como proporcionadora de uma sensação de prazer. Já nas terceiras, é, segundo Freud (1996, p. 177),

[...] pelas secreções em que estão banhadas, pela lavagem e fricção advindas dos cuidados com o corpo e por certas excitações acidentais, é inevitável que a sensação prazerosa que essas partes do corpo são capazes de produzir se faça notar à criança já na fase da amamentação, despertando uma necessidade de repeti-la.

Tendo em vista essas zonas erógenas estabelecidas no decorrer do desenvolvimento da criança, Freud (1996, p. 177) distingue a existência de três fases da masturbação infantil: a primeira, que é “própria do período da lactância”; a segunda, que “pertence à breve florescência da atividade sexual por volta do quarto ano de vida”; e a terceira, “que corresponde ao onanismo da puberdade”, a partir da qual o sujeito começa a dirigir seu prazer sexual a outro objeto (pessoa), diferente dele mesmo. Entre essas fases, em que a criança busca a estimulação do próprio corpo para a obtenção de prazer, encontram-se uma fase de latência, em que ocorre sublimação das pulsões voltadas para a sexualidade, ou seja, sua energia é desviada do uso sexual e voltada para outros fins. Através desse processo, Freud (1996, p. 167) explica que “adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais”, uma vez que as pulsões se destinam ao alcance de outras metas que estão relacionadas ao meio sociocultural.

Através deste muito breve apanhado acerca de algumas ideias de Freud (1996) sobre o desenvolvimento infantil, percebemos que o autor, influenciado pela base teórica da medicina, parte de uma visão biológica do homem, porém

vai inserindo a importância da presença do outro para que os mecanismos biológicos²⁴ possam ser “ativados”. Outros estudiosos da infância seguiram a linha psicanalítica para estudos mais aprofundados acerca do desenvolvimento psíquico das crianças e muito contribuíram para essa área de estudos atualmente. Alguns deles são: Melanie Klein, Donald Winnicott e John Bowlby.

Já o biólogo suíço Jean Piaget (2007, p. 4), em uma abordagem cognitivista, desenvolve suas pesquisas partindo do problema específico da epistemologia genética que, para ele, é “o do desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento ‘menos bom’ ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e em extensão)”. A pretensão desse estudioso era verificar como se dava a gênese do conhecimento no ser humano. Com esse propósito, ele acaba construindo uma teoria do desenvolvimento cognitivo da criança, sugerindo a existência de estágios que evoluem até a adolescência. Ainda segundo esse autor, a teoria epistemológica construída por ele é uma teoria que

[...] é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo em que o considera um limite (portanto, existindo independentemente de nós, mas sem ser completamente alcançado) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua [...] (PIAGET, 2007, p. 6).

Esse desenvolvimento resultaria, para ele,

[...] de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 2007, p. 8).

Portanto, observamos que sua teoria do desenvolvimento não se situa apenas nas causas orgânicas e nem nas causas empíricas (objeto), mas nos dois aspectos ao mesmo tempo, que não existem inicialmente, uma vez que o objeto só é objeto a partir do conhecimento do sujeito e o sujeito só é sujeito do conhecimento, no momento em que ele conhece o objeto. Desse modo,

[...] se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (PIAGET, 2007, p. 8).

²⁴ Leia-se pulsões.

Observamos, desse modo, que o desenvolvimento da criança para esse autor se dará no contato estabelecido com o meio circundante, contato esse que proporciona a construção progressiva do sujeito e do objeto, ou seja, o objeto só é construído pelo contato que o sujeito faz com ele e, ao mesmo tempo, o sujeito só é construído cognitivamente por esse contato com o objeto. Assim, sendo o contato – o qual envolve uma ação – o ponto essencial desse desenvolvimento, Piaget (2007) sugere a existência de diferentes níveis de ação de acordo com o momento do desenvolvimento da criança. Estes níveis, também chamados de estágios, foram assim chamados: sensoriomotores; pré-operatórios; das operações concretas; e das operações formais. Não nos deteremos na explicação de cada um desses níveis para não correremos o risco de simplificá-los demasiadamente, devido ao distanciamento do foco deste trabalho²⁵.

É interessante esclarecermos nesse momento, que Piaget (1999), além de definir a existência de tais estágios, realizou uma ampla discussão acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, em que ficou bastante evidenciado um caráter social. Para ele, esse desenvolvimento perpassa por dois momentos: o da linguagem egocêntrica e o da linguagem socializada.

A linguagem egocêntrica pode ser reconhecida por dois aspectos: o primeiro, pelo fato de a criança falar sem procurar agir sobre o interlocutor e o segundo, pelo fato de a criança não conseguir fazer distinção entre seu próprio ponto de vista e o ponto de vista do outro, ou seja, ela não diferencia o seu pensamento do pensamento do ouvinte quando monologa na presença de um adulto. Essa linguagem desaparece à medida que a criança se desenvolve e então ela deixa de ser egocêntrica para se tornar socializada, ou seja, com intenção de comunicação social (PIAGET, 1999).

O egocentrismo, amplamente difundido na teoria piagetiana, foi entendido por vários estudiosos do desenvolvimento, segundo Vasconcellos (2009, p. 65), “como “não- social”, um individualismo que precede as relações com os outros sociais”, o que é criticado por esta autora, conforme veremos.

²⁵ Para maiores esclarecimentos, buscar PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. 9ª Ed. São Paulo: Difel, 1986.

Haveria, portanto, segundo esse pensamento, um momento do desenvolvimento cognitivo da criança em que ela é percebida em uma perspectiva não socializada, o que resultou em uma ausência, durante muito tempo, de estudos acerca do lugar das relações sociais no desenvolvimento infantil (VASCONCELLOS, 2009).

É válido ressaltar, contudo, de acordo com Vasconcellos (2009, p. 65) que a importância do aspecto social no desenvolvimento da criança é algo que variou, apresentando-se em maior e menor amplitude, ao longo das diversas obras de Piaget. Porém, ainda assim, “embora essenciais no processo de desenvolvimento, os fatores sociais não são primordiais para esse autor”.

Tais aspectos são colocados como ponto central nos estudos do psicólogo soviético Lev Vigotski (1896 – 1934) acerca do desenvolvimento. Esse estudioso formulou uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, que considera que o aspecto social tem primazia no processo de desenvolvimento da criança. Vigotski (2009) acredita que é no contato com outras pessoas que o sujeito se desenvolve. No que concerne ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o caminho defendido é o seguinte:

A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social [...] Só mais tarde, no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio da diferenciação de determinadas funções e, em certa faixa etária, dividem-se de modo bastante acentuado em linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa [...] as duas formas de linguagem são funções igualmente sociais, porém diferentemente dirigidas. [...] A linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social, com a criança transferindo formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais (VIGOTSKI, 2009, p. 63).

Nesse sentido, é clara a presença do social enquanto desencadeador do desenvolvimento de processos tão específicos dos seres humanos como o pensamento e a linguagem. Tendo o social como base, o autor tece um conceito fundamental em sua obra, que muito contribui para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: Zona de Desenvolvimento Proximal, que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. E o amadurecimento desse estado

embrionário depende do contato com o outro social (um adulto ou uma criança mais experiente) (VIGOTSKI, 1984, p. 97).

Vasconcellos (2009, p. 73) acredita que o pensamento de Vigotski dá amplas possibilidades à Psicologia do Desenvolvimento, “garantindo ênfase no desenvolvimento psicológico por inteiro do sujeito que é social, histórico e cultural, processo que forma a estrutura dinâmica da personalidade da criança”.

Essa psicóloga brasileira usa as teorias aqui discutidas como bases para a construção de novos olhares acerca da psicologia do desenvolvimento. Entendendo as crianças como “sujeitos psicológicos emergentes das interações sociais as quais modificam pelo simples existir”, ela enxerga um duplo movimento na interação da criança com o meio social – um de orientação centrífuga, vinculador da história cultural da humanidade às atividades das crianças; e outro, em uma orientação inversa que as leva a se constituir como sujeitos únicos, que sofrem a ação do meio e agem sobre ele, ao mesmo tempo, como sujeitos dessa história (VASCONCELLOS, 2009, p. 77).

Desse modo, todos os teóricos abordados nessa seção são de fundamental importância para a construção desse novo olhar acerca do desenvolvimento da criança e dos estudos psicológicos sobre a infância. Outros autores contribuíram sobremaneira para tal construção, porém, escolhemos tratar, de forma bastante sucinta, sobre estes por considerar que marcaram fundamentalmente grande parte dos constructos teóricos e práticos dessa área.

O intuito das pesquisas atuais nessa temática não são defender este ou aquele olhar sobre a criança, mas sim utilizá-los como base para uma compreensão ampliada, afastando as segmentações fortemente estabelecidas nas teorias tradicionais, conforme a própria Vasconcellos (2009, p. 78) coloca:

[...] enquanto estudiosos da Infância, precisamos construir novos patamares complementares de compreensão, pois quando os paradigmas disputam entre si a hegemonia do conhecimento das peculiaridades da Infância, são as crianças que perdem e com ela perdemos todos nós como sociedade.

Gostaríamos de deixar claro que, mais uma vez devido aos limites impostos a este trabalho, fomos obrigados a selecionar alguns aspectos das teorias escolhidas para o desenvolvimento da discussão que se pretendeu,

deixando de fora uma série de contribuições mais amplas que cada um desses teóricos conferiu a essa área de estudo.

É importante destacarmos que as contribuições das teorias aqui discutidas nos revelam aspectos diferenciados do desenvolvimento infantil, apesar de todos falarem de desenvolvimento psíquico, observamos ênfases variadas, como emoção, cognição, social. Entretanto, sabemos que tais ênfases dadas pelos teóricos aqui discutidos se influenciam mutuamente na interação do sujeito com o mundo, o que permite que hoje realizemos leituras de tais teorias com uma visão ampliada, nos moldes paradigmáticos contemporâneos, conforme fez Vasconcellos (2009). Escolhemos como representação metafórica dos aspectos teóricos explicitados nessa seção, a imagem dinâmica da passagem da casa de palha à de tijolos, fazendo alusão ao famoso conto dos *Três Porquinhos*. Essa passagem sugere o sujeito em desenvolvimento, que passa da palha – frágil, indefesa, com uma série de aspectos faltosos – para os tijolos – imponente, poderosa, autônoma –, porém, com um olhar mais aprofundado e contemporâneo, tivemos condições de observar que a criança, como ser complexo e amplo, emocional, cognitivo e social, capaz de ser influenciado pelo mundo e ao mesmo tempo influenciá-lo; mesmo em desenvolvimento, é mais bem representada pela ênfase apenas na imagem da casa, como “centro do mundo”, “imagem do universo”, além de lugar de aconchego (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 196).

A seguir, reforçaremos essa imagem da criança através de discussões que foram e vêm sendo realizadas nos meios científicos acerca da antropologia e seus estudos sobre a infância.

3.2.3 “De marionete a menino”: o lugar da criança na produção cultural

Assim como as outras áreas do conhecimento sobre as quais nos referimos até o momento, a Antropologia vem acompanhando nas três últimas décadas as novas tendências acerca dos estudos da infância no ocidente. Tomando como enfoque principal o estudo da cultura, e sua conseqüente dimensão simbólica, essa ciência, que se firmou como um ramo do

conhecimento no final do século XIX e início do século XX, tinha como um dos seus principais objetivos o estudo comparativo entre diferentes sociedades e culturas. Com o movimento realizado por essa área do saber, os interesses se ampliaram, abrindo espaços para estudos da nossa própria sociedade (COHN, 2009; GOMES, 2009).

Enquanto campo do saber, a Antropologia não se interessou desde o início pelo estudo da infância, pesquisando culturas sem levar em consideração essa fase da vida. Porém, estudos pioneiros que se desenvolveram ao longo do século XX foram de extrema importância para a constituição do que chamamos hoje de **Antropologia da Criança**. Cohn (2009) destaca que tais estudos foram realizados seguindo os pressupostos e técnicas de pesquisa de duas correntes: a culturalista e a estrutural-funcionalista.

Na primeira, Cohn (2009, p. 11) toma como referência as pesquisas ligadas à Escola Norte-Americana de Cultura e Personalidade entre as décadas de 1920 e 30, cujos pesquisadores se preocupavam em conhecer outras realidades sociais e culturais tomando a sociedade norte-americana como contraponto. Essa corrente definia “a cultura como aquilo que é transmitido entre gerações e aprendido pelos membros da sociedade”, buscando esclarecer até que ponto os comportamentos em uma sociedade são culturais e, portanto, particulares, ou naturais e, portanto, universais nos seres humanos.

A psicóloga e antropóloga Margareth Mead (1901 – 1978), que fazia parte dessa Escola, se interessou por compreender se os comportamentos de rebeldia e os dilemas vividos pelos adolescentes norte-americanos eram culturais ou biologicamente naturais em todos os seres humanos nessa fase da vida. Para isso ela realizou um estudo acerca da adolescência em Samoa, ilhas norte-americanas do Pacífico. Ela chega então à conclusão de que a própria ideia de adolescência não é algo universal, sendo esses comportamentos característicos de uma cultura heterogênea e, portanto, geradora de mais dilemas, que os adolescentes norte-americanos vivenciavam diferentemente dos de Samoa. Outras pesquisas foram realizadas por essa estudiosa em Bali e Nova Guiné no intuito de conhecer o cotidiano das crianças e como aprendem as competências para a vida adulta, refinando os seus métodos (COHN, 2009).

Outra importante pesquisadora dessa escola que muito contribuiu para os estudos da infância foi Ruth Benedict (1887 – 1948), que tinha o objetivo de compreender o modo como as culturas conformam os comportamentos humanos no sentido de formar um tipo específico de personalidade, a qual era uma preocupação geral de toda a Escola. Realizando estudos nesse caráter, essa pesquisadora encontrou tipos específicos de personalidade em diferentes regiões. Cohn (2009, p. 14) destaca como interessante entre os pesquisadores dessa linha que

[...] com inspirações psicanalíticas, esses antropólogos estudam a primeira infância e, por exemplo, modos de ninar e embalar as crianças, de ensinar higiene pessoal e de disciplinar os comportamentos como definidores de padrões culturais, como determinantes na formação da personalidade ideal, adulta, de suas sociedades.

Observamos assim que, por mais que fosse enfatizada nesses estudos, a infância era vista unicamente como um produto do meio cultural, sendo inclusive a personalidade da criança constituída de acordo com esse meio. Essa criança deveria se desenvolver para que então pudesse chegar a ter sua personalidade “pronta”, nos moldes em que sua cultura desejava. Observaremos mais adiante que tal concepção se diferencia bastante das tendências atuais da Antropologia acerca dos estudos da infância, porém, dentre os pioneiros dessa área específica de conhecimento, encontramos ainda os pesquisadores da corrente estrutural-funcionalista fundada pelo antropólogo inglês Radcliffe-Brown (1881 – 1955). Essa corrente se contrapõe à americana sobre a qual nos referimos anteriormente, criticando o psicologismo atrelado a esta. O que interessa a essa corrente são as práticas e o processo de socialização dos indivíduos, destacando como foco de seus estudos as delimitações de papéis e as relações sociais envolvidas em determinado contexto cultural. Os sistemas de papéis e relações sociais podem ser analisados e descritos pelos pesquisadores e são os determinantes do lugar do indivíduo na sociedade, formando uma totalidade social, que se reproduz indefinidamente (COHN, 2009).

Fica claro que nessa corrente, apesar de se contrapor à anterior, a criança é vista apenas como um receptáculo da cultura da sociedade em que vive, estando destinada a cumprir papéis pré-determinados, que já se

encontram definidos pelo sistema cultural da sociedade a que pertence desde muito antes de seu nascimento.

Porém, apesar de essas correntes reservarem lugar para a infância em suas pesquisas, esta ainda é vista de modo tradicional, obedecendo às concepções mais antigas de dependência, de incompletude, de ausência. Contudo, foram estas pesquisas que nos permitiram começar a conhecer e a pensar a infância numa perspectiva antropológica, formulando as bases para os estudos que tem se desenvolvido hoje.

Cohn (2009) e Gomes (2009) apontam para a emergência de uma Antropologia da Infância que acompanha as concepções contemporâneas de infância do mundo ocidental. A necessidade de superação da visão fragmentada que se instaurava nas ciências em épocas anteriores, conforme já vimos neste trabalho, acaba por exigir uma articulação entre os diversos aspectos humanos, produzindo assim a necessidade de modificação dos olhares direcionados às diferentes fases da vida humana.

A infância, desse modo, ganha novos sentidos e significados, passando a ocupar lugares diferentes nas sociedades e, conseqüentemente, nas pesquisas em ciências humanas. De um modo não diferente das áreas de conhecimento que já tivemos oportunidade de discutir no presente trabalho, a criança na Antropologia passa a ser vista como um ser social ativo, que participa dos processos simbólicos da sociedade, gerando novos impactos na cultura a partir do momento em que entra em contato com ela, criando sobre ela. Nesse sentido, ela passa a ser sujeito nas investigações antropológicas, o que denota uma mudança radical nas pesquisas dessa área sobre a infância, conforme Cohn (2009, p. 21-28) nos explica, enfatizando que,

ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competência e formando sua personalidade social, [as crianças] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. [...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzindo eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita.

Desse modo, observamos que a criança passa de receptáculo passivo da cultura para sujeito atuante na produção desta, sendo capaz de elaborar “sentidos para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura”, ainda que tais sentidos partam de um sistema simbólico que é

compartilhado com os adultos. Tal proposição não pode ser negada, uma vez que a criança necessita partir de vivências culturais para que possa construir suas elaborações simbólicas (COHN, 2009, p. 35).

A marionete então se torna menino, assim como no conto do Pinóquio. Entendidas como “figuras de personagens em madeira pintada, tecido, marfim, que um artista invisível faz movimentarem-se [...], símbolo desses seres sem consistência própria que cedem a todos os impulsos exteriores”, as marionetes carregam consigo um sentido místico, sendo o reflexo dos desejos de alguém que parece invisível. Esse alguém invisível, em muitas culturas, se remete a um deus ou um rei, que controla as ações de seus súditos. Elas também simbolizam a sombra dos pecados dos homens, uma vez que são capazes de “expressar aquilo que pessoa alguma ousaria dizer sem uma máscara”. Seria então a cultura esse ser invisível que acreditavam controlar todas as ações das crianças? Sendo assim, as crianças seriam as sombras dos desejos e, conseqüentemente, dos pecados dos adultos? Independente das respostas que o leitor conferir a tais questionamentos, o que enfatizamos nesse momento é que a marionete vem se tornando menino, humano, dotado de capacidades ativas, nas pesquisas antropológicas e, portanto, no simbolismo dos adultos em relação à infância (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 594).

Discutimos até o momento sobre aspectos específicos de teorias das ciências humanas em suas referências à infância, que foram representadas por imagens metafóricas, as quais, na seção seguinte, se unirão em uma pedagogia contemporânea que se encontra misturada às infâncias atuais pela peculiar proximidade que estabelece com elas. Assim, pretendemos aproximar ainda mais o nosso trabalho de seu campo de pesquisa: a escola.

3.2.4 A espada, a casa e a marionete: enfim o holograma e as novas possibilidades da Pedagogia

Falar de infância nos leva incondicionalmente a dialogar com a educação tanto formal como não-formal. Ao discutir sobre os aspectos históricos que levaram essa fase da vida a ser distinguida da fase adulta, a

partir da emergência de um “sentimento de infância”, na perspectiva de Ariès (2006), observamos que a necessidade de educar as crianças para torná-las adultos nos moldes desejados pelas sociedades modernas foi algo determinante para a diferenciação dos espaços e convivências entre adultos e crianças. Assim, as instituições escolares se apresentavam como possuindo um papel fundamental na distinção entre criança e adulto, uma vez que tais instituições passaram a ser consideradas o lugar ideal para a presença desta na nova sociedade moderna industrial em que a presença das pessoas em diferentes espaços era determinada pelo sistema de produção. A escola foi então ganhando espaços cada vez mais importantes na vida dos sujeitos dessa sociedade, uma vez que o lugar da infância no simbolismo adulto vinha se modificando no decorrer do tempo em um sentido de tornar essa fase da vida mais específica em suas necessidades, aumentando sua importância gradativamente (GOMES, 2009).

Nesse sentido, o grande ideário moderno de “adulto branco e civilizado”, com uma “mentalidade lógica”, que emergiu nas sociedades européias a partir do século XVI, passou a ser o objetivo primordial das instituições educativas e, portanto, o norte para o desenvolvimento de pedagogias e de concepções, verdades e imagens sobre a infância no mundo ocidental (DURAND, 2010, p. 15; ARROYO, 2009).

Esse ideário se expandiu para diversas outras sociedades ocidentais inclusive, conforme já vimos, a brasileira, e foi por influência dele que desenvolvemos também as nossas imagens sobre a **Pedagogia** e a infância. Essa ciência e essa fase da vida estão extremamente entrelaçadas, uma vez que por ofício, a primeira necessita conviver concretamente com as experiências cotidianas da segunda. Desse modo, as verdades e imagens que, segundo Arroyo (2009, p. 119), são dinamicamente construídas por nós ao longo do tempo acerca de uma e de outra, acabam por se encontrar e, juntas, fazem-se questionamentos, os quais favorecem a continuidade desse dinamismo: “a pedagogia vai ao encontro da infância com seus imaginários e suas verdades. Verdades prévias que condicionam sua experiência, seu pensar e fazer pedagógicos”. Porém, é preciso que lembremos que nem sempre a Pedagogia aceitou questionar-se ou ser questionada pela infância,

pois isso depende do lugar em que esta fase da vida é colocada em suas concepções.

Sabemos que, tradicionalmente, a Pedagogia que se desenvolveu em busca da formação do sujeito civilizado por longos anos se fechou dentro do “emaranhado do positivismo, cientificismo e didatismo a que foi reduzida a escola e no gerencialismo a que foi reduzida a função pedagógica”, não permitindo a abertura a questionamentos que pudessem desequilibrar sua rígida função. Porém, o seu próprio legado foi e ainda tem sido o responsável pela sua desestabilização frente às novas imagens sobre a infância advindas das diversas ciências e da sociedade em geral (ARROYO, 2009, p. 123).

O estatuto de formadora do sujeito civilizado veio e ainda vem, conforme Arroyo (2009, p. 136), se desestabilizando pelas críticas envolvendo a tensa dinâmica entre regulação e emancipação. A escola se constituiu enquanto importante instituição social no intuito de emancipar a infância da fase adulta, no sentido de demarcar suas diferenças, uma vez que esta seria a instituição primordial de atuação junto às especificidades da infância. Porém, para que a proposta “do ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural da modernidade ocidental” se realizasse era necessário que houvesse um método, e esse método foi desenvolvido a partir do poder disciplinar. Em discussões anteriores, vimos que a emergência do sentimento de infância na Europa foi acompanhada pela intervenção de orientações moralistas na educação das crianças, orientações estas que eram atendidas tanto pelas famílias quanto pelas instituições educativas, por razões já explicitadas. Portanto, ao longo do tempo os ideais de regulação e emancipação caminharam juntos na educação, conforme explicita Arroyo (2009, p. 136):

Libertação, emancipação, regulação, fazem parte da história, da conformação da infância. [...] O poder disciplinar é concebido como inerente ao ideal de infância libertada, será inerente aos ideais emancipatórios, libertadores pretendidos pelo reconhecimento da infância como um outro civilizado. [...] As instituições educativas, os saberes, verdades e estratégias pedagógicas participam dessa tensão entre libertação-regulação. A educação da infância e da adolescência pretendeu libertá-la submetendo-a a um poder disciplinar que a controle e configure num ideal de adulto civilizado.

Essa tensão então vivenciada pela educação desde o início do estatuto da modernidade faz parte do paradigma moderno e hoje, com os movimentos da sociedade e conseqüentemente dos paradigmas científicos, passa a ser

questionada. Podemos observar que o equilíbrio entre os pólos dessa tensão se perdeu e a escola que antes regulava no intuito de libertar, parece ter se dissipado, deixando prevalecer a regulação com outros sentidos. É nesse contexto que corroboramos com Arroyo (2009, p. 137) quando este nos instiga a questionar a respeito do “que teria levado as instituições e pedagogias civilizatórias a terem uma função mais reguladora do que libertadora, o que teria levado ao colapso da emancipação na regulação das infâncias”.

Após tantos anos de prevalência dos ideais da modernidade na educação, o que percebemos é que a regulação, ao invés de emancipar, veio proporcionando em grande parte um aprisionamento da infância a um ideal específico. Isso nos remete à crítica desenvolvida por Arroyo (2009, p. 137) no que se refere à “construção simbólica da infância como um ideal e um processo único, universal”. Estamos desde o início deste trabalho nos referindo às questões simbólicas que envolvem a infância, às imagens que a sociedade produz acerca dessa fase da vida e os sentimentos, significados e sentidos que são dados a ela.

Precisamos levar em consideração que estamos partindo de aspectos gerais que deram base a nível cultural para o desenvolvimento de imaginários acerca da infância, porém, ressaltamos que os processos simbólicos que constituem a cultura das diversas sociedades ocidentais e, podemos dizer, das diversas sociedades brasileiras, não são unificados e seus movimentos não acontecem, historicamente, de maneira linear. Portanto, é necessário que levemos em consideração que as culturas ocidentais não produziram suas imagens acerca da infância de forma homogênea. Os contextos econômicos, sociais, naturais, familiares, políticos, culturais afetam diretamente na formação do simbolismo humano. Por outro lado, a criança também é um sujeito social ativo, simboliza e constrói significados, podendo, dessa forma, se mostrar resistente a determinadas concepções advindas desses contextos. Por isso, podemos falar em diversas infâncias e, portanto, diversas imagens sobre a infância. Essas infâncias se encontram juntas nas instituições escolares e esse é o grande desafio da pedagogia, o qual, por muitas vezes, não é enxergado (ARROYO, 2009).

A modernidade que seccionou a criança em várias “partes” e, ao mesmo tempo, a queria igual a todas as outras, em uma coletividade homogênea,

esqueceu que as questões relacionadas à educação, ao invés de serem resultado de determinismos sociais, psicológicos ou biológicos, estão relacionados a uma ampla rede que agrega todos esses aspectos e enfatiza os processos simbólicos advindos da cultura e formadores dela. Portanto, ao invés de buscar unicamente diagnósticos na psicologia, na psicopedagogia, na medicina ou culpar a situação de pobreza, má alimentação, etc., devemos levar em conta que uma criança que não aprende, além de ser um ser biológico, psíquico e social, é também simbólico, está mergulhado em uma cultura e, ao mesmo tempo, a constrói. O que nos permite levar em consideração que o fator cultural é essencial no processo educativo e pode ser definitivo para a aprendizagem ou não da criança. Não podemos fechar os olhos para a conjunção de todos esses aspectos ao olhar para a infância nas instituições de ensino. Assim, é preciso que a Pedagogia reconheça sua relação fundante com a infância, é necessário que ela conheça essa categoria geracional em todos os seus aspectos para que possa se desenvolver. É nessa ampliação do olhar sobre a criança e sobre a infância que queremos construir nossa discussão sobre a Pedagogia e é essa a tendência desta ciência frente aos paradigmas atuais.

Nesse sentido, Arroyo (2009) nos fala de uma Pedagogia que atualmente vem sendo questionada tanto pelas infâncias quanto pelas diversas ciências que estudam essa fase da vida. Não foi por acaso que escolhemos trazê-la como a última área do conhecimento que nos ajuda na compreensão da infância a ser discutida neste trabalho. Esta ciência, com suas imagens e verdades sobre a infância, é questionada e suscitada a rever tais imagens e verdades na medida em que se defronta com as imagens e verdades sobre a infância da própria infância e das outras áreas do saber. Daí termos trazido essa discussão após a busca das compreensões anteriores. Arroyo (2009, p. 119-120) nos explica da seguinte forma:

[...] o protagonismo da infância e suas experiências e formas de viver interrogam as verdades da pedagogia. São tempos em que as experiências da infância são tão tensas e precarizadas que as verdades da pedagogia sobre si própria e sobre a infância entram em choque. As metáforas e imagens de ambas se quebram. Estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância. [...] Também as ciências se aproximam da infância com suas verdades prévias ou a vêem através de suas verdades sociológicas, históricas. Verdades prévias que condicionam seu olhar e as ideias

de infância que nos transmitem. Por seu lado, as ciências do humano também são interrogadas pelo protagonismo social da infância, revendo suas verdades e trazendo outras interpretações. [...] A pedagogia se repensará na medida em que estiver atenta a como a infância experimenta o seu viver, mas também se estiver atenta a como as diversas ciências pesquisam e refletem sobre essas experiências, revendo as verdades sobre a infância. Nestes dois terrenos as interrogações chegam à pedagogia. Por seu lado, a pedagogia que manteve por ofício ao longo da história um convívio cotidiano com a infância traz suas experiências e interrogações para as ciências. Um diálogo mútuo num campo que se torna próximo: a infância.

Essa longa citação nos permite compreender o que o autor defende quando se refere à infância e às outras ciências humanas como questionadoras da Pedagogia no que concerne às imagens e verdades que esta possui acerca da infância. Assim como pudemos ver nas discussões anteriores, a infância é aqui vista como protagonista da sua própria fase de vida, ou seja, é social e culturalmente ativa, não sendo apenas receptáculo do seu contexto externo. Nesse sentido, o autor acredita que a infância produz as próprias imagens e verdades sobre essa fase da vida e com isso, questiona as ciências que a estudam, as quais, por sua vez, se questionam entre si. Desse modo o movimento simbólico acerca da infância se mantém, revelando as novas imagens que hoje podem ser vistas na Pedagogia e nas demais ciências humanas.

Podemos então compreender que a Pedagogia possui suas imagens sobre a infância construídas sob influência do simbolismo tanto dos adultos quanto das próprias crianças, o que nos leva a pensar que essa duas categorias geracionais se influenciam mutuamente na formação de tais imagens quando se encontram em convivência cotidiana nas instituições escolares. O sentido da construção simbólica então muda de uma única direção (Adulto $\longrightarrow$ Criança) para uma dupla direção, um duplo movimento (Adulto $\longleftrightarrow$ Criança). Esse duplo movimento simbólico que se dá na formação de tais imagens acontece exatamente de acordo com o trajeto antropológico, amplamente discutido nas seções anteriores. Vejamos: o adulto produz suas imagens acerca da infância tomando como referência o fluxo constante entre suas vivências biopsíquicas e as intimações do meio físico e social. É nesse trajeto que ele forma imagens que conotam o sentido dado à infância. Na criança, acontece a mesma coisa. Consideramos que ela possui

capacidade de produzir imagens e de, portanto, dar sentido às coisas do mundo, obedecendo a esse mesmo trajeto. Porém, é claro que existem limitações nessa tese, uma vez que as crianças não nascem com essa capacidade e à medida que vão se desenvolvendo vão adquirindo-a, sendo essa uma discussão que não cabe a nós desenvolver neste momento, podendo ser alvo de estudos posteriores. Existe obviamente uma série de diferenças entre esse movimento simbólico no adulto e na criança, como por exemplo, o fato de este já ter sido, possivelmente, influenciado por teorias acerca dessa fase da vida, como provavelmente é o caso dos adultos que convivem no contexto da escola.

Nesse sentido, é esperado atualmente, diante das novas tendências científicas, que a Pedagogia construa suas imagens da infância a partir do fluxo constante entre o que é produzido simbolicamente não só pelo adulto, e pelas ciências que ele constrói e se apropria, mas também pela criança.

Assim, novas possibilidades se abrem à Pedagogia e a ela são incorporadas as imagens das diversas ciências: a espada, a casa e a marionete. Essa nova tendência fica bastante evidente nas contribuições que ela recebe da Teoria do Imaginário, garantindo novas imagens, novos saberes e novos fazeres a essa área do conhecimento.

Retomando os pressupostos dessa teoria, que discutimos no capítulo anterior, podemos perceber que ela muito tem a contribuir com os estudos da infância, uma vez que trata claramente dessa fase da vida ao apontar as bases de constituição do imaginário no ser humano. Nos deparamos, desse modo, com uma teoria que se utiliza de vários sistemas de significação a partir das diversas ciências – sociologia, antropologia, biologia, psicologia, filosofia – para se constituir enquanto ciência do humano e, sendo assim, da criança. Ao se referir à reflexologia e aos patamares de derivação do simbolismo nos níveis pedagógico e cultural, Durand (2002) nos fala da gênese do imaginário que se dá a partir da infância. Portanto, diante das novas demandas em relação a essa fase da vida na atualidade, vemos essa teoria como base fundamental para o desenvolvimento de novos olhares sobre ela.

A Pedagogia que, conforme vimos, tem se desenvolvido questionada pela infância e pelas demais ciências humanas, se reconstrói, também, pelos questionamentos da Teoria do Imaginário, que tem suas imagens tecidas nas

redes das diversas ciências do homem. Sendo assim, os estudiosos do imaginário propõem uma nova Pedagogia ou uma **Pedagogia do Imaginário**, que baseada no “Novo Espírito Científico” de Bachelard (1978), é tecida a partir de um “Novo Espírito Pedagógico”, conforme Duborgel (1992).

Wunenburger e Araújo (2006) acreditam que o imaginário é uma instância mediadora e organizadora das experiências humanas, tendo a imaginação uma função educacional, na medida em que assume e constrói a coerência do ser. Desta forma, estes autores pensam em uma Pedagogia do Imaginário que integra as dimensões cognitiva e simbólica do homem, unindo razão e sensibilidade, racional e simbólico em um mesmo processo (TEIXEIRA, 2006).

Tomando como base os pressupostos epistemológicos do imaginário para a constituição dessa nova pedagogia, os autores referidos acima destacam o seguinte:

O imaginário é inseparável de obras, psíquicas ou materializadas, que servem para que cada consciência construa o sentido da sua vida, das suas ações e das suas experiências de pensamento (WUNENBURGER E ARAÚJO, 2006, p. 15).

Nesse sentido, observamos com clareza a indissociabilidade entre o imaginário e os processos educacionais, sendo estes essenciais para o desenvolvimento simbólico dos seres humanos e seu equilíbrio psicossocial.

Araújo e Araújo (2009, p. 53) acreditam que os autores da “Pedagogia do Imaginário” apontaram a existência de duas reações pedagógicas unilaterais e antagonistas atualmente: uma baseada no racionalismo positivista, centrada no primado dos sentidos e do conceito que, segundo eles, procura disciplinar a imaginação e outra pautada em sensibilidades atribuídas aos poderes da imaginação.

A Pedagogia do Imaginário surge, portanto, como uma necessidade de reequilíbrio psicossocial dos sujeitos, promovendo uma conciliação entre as duas linhas divergentes da vida espiritual: “a linha conceitual (o domínio dos pensamentos) e a linha das imagens (o domínio do onírico)”, conforme Araújo e Araújo (2009, p. 54), que nos revelam ainda que:

É precisamente neste equilíbrio que assenta uma das principais tarefas de uma pedagogia do imaginário, e que consiste em reconhecer simultaneamente níveis de especificidade e de irredutibilidade entre a razão (ciência) e a imaginação [...].

Nesse contexto, estudiosos como Bruno Duborgel (1992) desenvolveram discussões acerca de uma nova teoria educacional, a qual se contrapõe à pedagogia dominante no ocidente. Este autor, conforme referimos anteriormente, propõe um “Novo Espírito Pedagógico”, o qual pensa em uma escola sob o signo da remitologização e do reencantamento do mundo, chamada a desempenhar um papel crucial, uma vez que também lhe compete a contribuição na formação do psiquismo imaginante dos seus alunos.

Duborgel (1992, p. 298) defende uma Pedagogia que se opõe duplamente à pedagogia do imperialismo positivista e a pedagogia do “vácuo, que, ligada à ideologia difusa da espontaneidade criativa, condena o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento”. Sua pedagogia é então a do “repleto”, que transborda de “objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas para consumo, deleite e meditação”. Este modo de pensar a educação incita a infância a aproximar-se do *homo symbolicus* que, para o autor, a criança em grande parte já é. Nesse sentido, ele ainda acrescenta:

Ela [essa pedagogia] sonha em fazer da Escola o local de uma imensa oficina de onirismo, de uma junção, de uma leitura e de uma elaboração permanentes de deuses, de heróis, de motivos míticos e de sonhos, onde a consciência humana se aprofunde e dialogue (DUBORGEL, 1992, p. 300).

Esse autor coloca que a Escola, que já é, materialmente, um lugar de abundância de imagens, deve transformar e ampliar até as dimensões de um micro-Museu imaginário, as coleções de narrativas, objetos e imagens com base nas quais alimenta e forma, dia após dia, o psiquismo imaginante. Ele chama ainda atenção para o tipo de livros oferecido às crianças no contexto escolar, defendendo a necessidade de pôr à disposição da criança, ao longo de todas as fases de sua escolaridade, vastas amostras do Museu imaginário sob todas as suas formas, incluindo livros de mitologia e de grandes sonhos da humanidade, permitindo assim, que os estudantes desenvolvam também a linguagem do imaginário, que é, segundo autor, consubstancial ao homem. Ele explica ainda que:

A prática das obras do Museu imaginário é ocasião para atividades de identificação de grupos de imagens e sua coerência simbólica, para exploração das lógicas das imagens, de exercícios de comparação semântica – entre mitos, contos, símbolos iconográficos, etc., e sendo ou não da mesma proveniência cultural. A partir de uma imagem, de uma narrativa, de um objeto, ela constitui um treino para

a criança exercitar fileiras de símbolos, prosseguir ao máximo as suas atividades de conotação, exprimir materialmente as suas conotações ao procurar, no museu imaginário, os deuses, heróis, cenários, formas plásticas, cores, etc., que aparentem ser as mais pertinentes para ela as manifestar, reproduzir, inverter ou contradizer (DUBORGEL, 1992, p. 302).

Para que esse contexto pedagógico possa ser desenvolvido, é necessário ainda que os próprios professores passem por esse tipo de educação, fazendo uma “viagem” pelos “países” do imaginário, como afirma Duborgel (1992). Assim, é possível que levem os estudantes a vivenciar, aprender e compreender este outro lado do seu psiquismo, possibilitando a construção de novas relações de conhecimento e equilíbrio psicossocial. Desta forma, esse autor defende que é necessário que o futuro educador se beneficie de uma formação que inclua, além de um ensino da Antropologia do Imaginário, uma vasta introdução às hermenêuticas instauradoras²⁶.

Podemos assim observar que esse novo fazer pedagógico busca a consideração tanto de adultos como de crianças como seres complexos, vistos de forma ampla, visando, desse modo, um equilíbrio na sua constituição. A imagem do holograma, sobre o qual já nos referimos no início do capítulo anterior, a nosso ver, simboliza a infância nessa nova Pedagogia, uma vez que a criança é vista como um sujeito biológico, físico, psíquico, social, cultural, consciente, inconsciente, racional, imaginativo, transcendental, sendo ampliado, portanto, o olhar acerca dela em todos os aspectos.

Acreditamos que com essa imagem alcançamos, após um longo passeio entre as diversas ciências, a criança complexa que pertence à infância que buscamos estudar nesse trabalho.

A Pedagogia pôde aqui ser entendida por nós como ciência que convive cotidianamente com a infância e, por isso, se torna síntese dos questionamentos tanto das novas infâncias quanto das novas ciências humanas. Portanto, a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança e a Psicologia do Desenvolvimento, com suas visões, ampliam os olhares da Pedagogia sobre essa fase da vida, assim como as próprias vivências das infâncias contemporâneas o faz. Desse modo, contemplamos a Pedagogia do

²⁶ Para saber mais sobre as hermenêuticas instauradoras, busque DURAND, Gilbert. A imaginação Simbólica. 1993, cap. III.

Imaginário como uma das formas na qual essa ciência se desenvolveu frente à complexa gama de questionamentos em se encontra envolvida.

Com o suporte de todas as teorias e discussões aqui desenvolvidas, é chegado o momento de compreensão de uma realidade concreta à luz desses aportes. Procuraremos, no capítulo que segue, descrever a pesquisa por nós realizada, elencando os dados coletados e tecendo a compreensão pretendida sobre a infância. Serão utilizados nomes fictícios tanto para designar o campo de pesquisa quanto seus sujeitos. Fizemos isso através do uso de termos que se referem a estórias²⁷ infantis, escolhendo-os a partir das características da história de vida dos sujeitos.

²⁷ Utilizamos aqui o termo estória para fazer alusão a uma narrativa criada e diferenciar do termo história, como ciência que relata fatos reais já ocorridos. Essa distinção é também advinda dos sentidos dados a estas palavras na língua inglesa: *story* e *history*.

4 O LUGAR SIMBÓLICO DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS

4.1 A casa ou O cenário: de que lugar estamos falando?

A Unidade de Educação Básica Terra do Nunca é uma escola municipal de São Luís, que atende crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, possuindo classes de creche, Infantil I, II e III. Funciona nos turnos matutino e vespertino e possui um quadro de 12 professoras. Atualmente encontramos os seguintes níveis de ensino por turno: manhã – 2 classes de Infantil I / 3 classes de Infantil II / 1 classe de Infantil III; tarde: 1 classe de creche / 3 classes de Infantil I / 2 classes de Infantil II. Essa escola atende principalmente às comunidades da Ilhinha, do Morro e do Morrinho, as quais fazem parte da periferia da cidade. Sua estrutura reúne salas de aula, banheiros adaptados, brinquedoteca, refeitório e sala de coordenação/secretaria. É uma escola cuja estrutura se encontra adaptada para crianças com dificuldades de locomoção. As salas de aula possuem uma média de 25 a 28 alunos, exceto a creche, que não passa dos 17, possuindo uma professora em cada. Cada uma delas possui carteiras adaptadas ao tamanho dos alunos, quadro de giz, mesa para professora e armário.

As carteiras estão organizadas de forma diferente em cada uma das salas de aula, o que simbolicamente, já pode nos dizer acerca da significação que é dada pela professora ao aluno e, conseqüentemente, à infância, além de suas concepções de ensino e aprendizagem. Tal organização vai desde variados grupos com uma quantidade reduzida de carteiras, carteiras em semi-circulo, deixando mais espaço para circulação na sala, ou carteiras em fileiras. O ambiente que é construído dentro destas salas varia de professora para professora. Algumas são bastante coloridas e cheias de produções dos alunos ou das próprias professoras presas à parede. Outras são menos criativas, com poucas cores.

A escola possui brinquedoteca, mas, segundo a coordenação pedagógica, esta está sem manutenção há muito tempo, não tendo, portanto,

brinquedos adequados para que as crianças a frequentem. O uso desse espaço fica restrito a momentos de ensaios para festas, filmes e encontro de professores.

O refeitório é constituído por mesas com várias cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, possuindo uma cozinha onde o lanche é preparado por uma profissional específica para esta área, a qual segue um cardápio.

A sala da coordenação é onde se concentram os profissionais responsáveis pela organização da escola: diretora, supervisora e secretária. Lá, encontram-se documentos escolares, fichas cadastrais de alunos, projetos realizados, arquivos e documentos enviados pela Secretaria de Educação do Município e cadernetas das professoras, as quais possuem um levantamento das presenças e ausências dos alunos, bem como um relato acerca do desenvolvimento da turma e as dificuldades apresentadas no decorrer de determinado período.

A área externa é bastante ampla, porém pouco utilizada. O espaço construído é pequeno se comparado à área total do terreno em que se encontra. Sua construção obedece ao padrão das escolas municipais de Educação Infantil em São Luís, possuindo um pátio ao meio e salas distribuídas para os dois lados, ficando o refeitório em um dos lados. Esta escola encontra-se ainda em um local privilegiado da ilha de São Luís, com uma imensa vista para o mar e uma ventilação bastante agradável.

A estrutura organizacional é composta por uma diretora; duas supervisoras, ficando uma responsável pelo turno matutino e outra pelo vespertino; um corpo docente com doze professoras; uma cozinheira; três profissionais de serviços gerais; e sete vigilantes. No período de realização desta pesquisa, a diretora encontrava-se de licença por motivo de doença, não sendo possível, portanto, o contato com ela. Além disso, a escola estava, em muitos dias, sem o suporte do pessoal de vigilância e serviços gerais, devido, segundo os profissionais da instituição, a falta de pagamento, uma vez que são contratados por empresas terceirizadas. As supervisoras são também professoras no outro turno, sendo, assim, sujeitos desta pesquisa.

Devido à dificuldade na disponibilidade de tempo das profissionais pesquisadas, de um universo de 12 (doze) professoras, puderam ser coletados os dados referentes a 6 (seis), a partir das heurísticas propostas. Estas

profissionais possuem de 30 (trinta) a 57 (cinquenta e sete) anos, todas com formação superior e especialização *lato-senso*. Cinco delas possuem formação em Pedagogia e uma em Letras.

E assim se constitui o “cenário” em que essa pesquisa foi desenvolvida, o qual aqui também pode ser enxergado como casa, uma vez que esta imagem esteve intensamente presente nas representações simbólicas das professoras, conforme veremos. Porém, um cenário ou uma casa necessitam de pessoas para que se tornem vivos e ganhem um sentido. Por isso, conheceremos agora mais a fundo as personagens que fazem parte da composição desse espaço e que foram aqui selecionadas como alvos dessa pesquisa, como já relatamos.

4.2 As personagens: de quem estamos falando?

As narrativas que se seguem são resultantes da entrevista realizada com as professoras e do questionário respondido por elas. Segundo Chaves (2000, p. 122),

[...] a narrativa, como fenômeno e como método, tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida - as suas e as dos outros - podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do “self” e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida.

Desse modo, buscamos compreender um pouco da história de vida dos sujeitos da nossa pesquisa, uma vez que consideramos que a infância de cada um está intimamente imbricada nas imagens que constroem sobre essa fase da vida, o que nos auxiliará na compreensão do sentido dado a ela. Veremos que os componentes simbólicos evidenciados nessas narrativas sobre a história de vida das professoras, se farão presentes em suas simbolizações sobre a infância. Por isso, não realizaremos diretamente uma análise compreensiva de tais elementos nesse momento, visamos por ora apenas apresentar as personagens que compõem a “casa” ou o “cenário” da nossa história.

Optamos por utilizar, conforme já referimos, nomes de personagens de infantis para designar cada sujeito.

4.2.1 A Bailarina

A bailarina tinha um sonho: ser professora. Ou seria o contrário? O certo é que gostava muito de dançar na infância e hoje é uma professora de formação e de convicção. Brincava de casinha com comida de verdade, ela adora comer! Gostava de queimado, pega-pega, rolava no barro, areia, chegava em casa toda suja. Já passou fins de semana na casa de amigas, se divertiu muito, fez tudo o que uma criança tem direito e ouviu muito não também!

Puxou à mãe, é prática, rápida e não gosta de perder tempo, resolveu seguir a carreira dela. Ainda jovem e sem formação específica, alfabetizou algumas crianças através de jogos que construía em casa. É fascinada por essa etapa da vida escolar e ainda hoje se impressiona com a evolução das crianças, com a rapidez na modificação do pensamento delas nesse processo.

O início da sua vida escolar foi marcado pela obrigatoriedade em diminuir o ritmo. Enquanto já realizava a leitura de um modo convencional, sua professora exigia que a fizesse de forma silabada e isso a marcou muito. Esta lembrança a faz se preocupar bastante com seus alunos, buscando fazer o que pode por eles, de todas as formas possíveis, se policiando para educá-los na medida certa, não dizendo nem muito sim, nem muito não.

Essa pequena bailarina, de olhos iluminados, é professora há 7 (sete) anos e sempre manteve seu foco de trabalho na Educação Infantil. Talvez, apesar de adulta e profissional, ainda seja criança, brincalhona, dançarina e com um dos pés sobre o palco.

4.2.2 Branca de Neve

Branca de Neve passou a infância cuidando de seus irmãozinhos, era a mais velha e vivia em um lar tradicional. Brincava bastante, mas cresceu nessa posição de cuidar e educar. “Eu acho até que foi isso que influenciou a escolha de minha profissão, porque eu gosto de cuidar e educar, tanto as minhas crianças como as crianças que convivem com as minhas crianças”.

Entrou na escola ainda no jardim de infância e hoje enxerga as crianças desse jardim como flores que precisam ser regadas. Orgulha-se de ter pertencido à época em que as crianças da Educação Infantil eram assim denominadas. Sua sala de aula era bem ampla, o que permitia a utilização desta por várias séries. Branca de Neve gostava de conviver com crianças de idades iguais e diferentes à dela. Pintou, cortou, colou, teve o privilégio de vivenciar na infância tudo o que os seus alunos vivenciam hoje na escola.

Quando cresceu, Branca de Neve achou que deveria ser farmacêutica, mas seu destino não lhe poupou do que já estava traçado: cuidar e educar eram sua vocação. Dessa forma, tornou-se professora e passou a contribuir com a sociedade, do modo como sempre quis. A Educação Infantil foi o seu foco principal desde o início, já fazendo parte de sua vida há 10 anos, e, aquilo que era responsabilidade/brincadeira de criança, passou a fazer parte da sua jornada profissional.

4.2.3 A Flor

Regada em casa, ao redor da família, faltou-lhe água ao ingressar na escola. A flor, que teve uma infância tranquila e somente em casa até os sete anos, fez tudo o que uma criança de sua época fazia: brincou de esconde-esconde, de bicicleta, sempre acompanhada dos irmãos.

Morava no interior e, ao ingressar na escola, já no Ensino Fundamental, percebeu uma realidade difícil, onde faltava até água! Mas isso não a desanimou, brincava e estudava, sempre gostou de estudar até que se tornou

professora aos 18 anos de idade. Já são 18 anos exercendo essa profissão! Começou na sua cidade, após ter concluído uma formação de magistério em nível médio. Dirigindo-se para a capital, concluiu seu curso superior e entrou, através de concurso público, para lecionar no município de São Luís. No decorrer de sua trajetória profissional, nem sempre atuou com a faixa etária de 3 a 5 anos, foram momentos intercalados, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A flor se sentia cansada e precisava de mudanças de vez em quando.

De olhos negros reluzentes, essa flor se expressa melhor nas atitudes que na fala. Esbanja afeto com seu sorriso expressivo e sua flor, sempre pendurada nos cabelos.

4.2.4 Narizinho

A casa de Narizinho tinha um quintal bem grande que dava frutos à sua imaginação. Brincava de casinha, mexia na terra, só tinha medo quando aparecia uma minhoca! Estava sempre acompanhada de seus irmãos, brincou muito com meninos, pois sua irmã só nasceu 9 anos depois dela. Um dia, Narizinho viu a perna do Saci-Pererê e saiu correndo assustada.

Sua principal brincadeira era a de roda, tanto em casa como na escola. Costumava ir para a casa de um familiar que ficava no interior da Ilha de São Luís, lá brincava de roda e esconde-esconde sob a luz da lua e com os pés na terra. Brincava também de quatro cantos, no coreto da praça Gonçalves Dias.

Na escola, se sentia à vontade durante o recreio, apesar do olhar atento dos funcionários que monitoravam as crianças. Lá, além de roda, brincava de passa-anel e pimentinha-pimentão. Narizinho recorda que na sua época ainda não existiam brincadeiras como queimado e pular elástico.

Tornou-se professora em 1975, quando finalizou o curso normal na escola onde estudou dos 4 aos 18 anos. Fez seus estágios nessa mesma instituição, atuando tanto em turmas de Educação Infantil, quanto de Ensino Fundamental. Lembra-se com admiração que, naquela época, fazia parte da grade curricular do seu curso uma disciplina de prendas domésticas.

Narizinho passou um tempo fora das salas de aula, mas há 8 anos formou-se no curso superior de Pedagogia e há 6 é professora de crianças da Educação Infantil. Ela carrega consigo a importância da imaginação, que a acompanha desde os primeiros anos, no quintal de sua casa, até sua atual prática profissional por entre os muros da escola.

4.2.5 A Sereia

Sempre envolta pelas águas que rondavam sua infância, essa sereia era livre, apesar de ter pais controladores. No grupo de oito irmãos ao qual pertencia, ia pra roça, procurava manga, andava a cavalo, pescava, brincava de casinha, de fazer comidinha e principalmente banhava. De rio, de açude, de chuva. O importante era estar na água apesar de que esta não chegava até sua casa. A sereia morava em um interior onde não tinha água encanada. Precisava encher litros para levá-la para casa. Como não tinha televisão, o que era artigo de luxo para a época, costumava ouvir histórias no rádio.

Começou a estudar em uma escola cinza, cujas recordações estão associadas à sua cartilha de ABC, a qual ela não consegue lembrar o nome, bancos que não tinham encosto e que às vezes era necessário ficar com o caderninho na mão, uma mesa grande com bancos ao redor e o lápis preto com uma borrachinha branca na ponta. Esse ela não esquece, pois o cheiro da borracha a faz reviver aquela época. Sua escola não tinha colorido.

Quando a sereia cresceu, pensou em ser delegada, enfermeira, mas acabou se encontrando na educação, área em que trabalha há 10 anos e onde talvez seja um pouco dessas duas profissões também. Começou como coordenadora pedagógica e hoje é também professora, sempre na Educação Infantil. Da água para a escola, essa sereia nada em torno de sua vida pessoal e profissional, fazendo dela um grande e único aquário, onde nuances da criança revelam a adulta que insiste em enfrentar grandes correntezas e se manter na posição em que está.

4.2.6 A Contadora de Estórias

A contadora de estórias teve a infância marcada pelas brincadeiras de faz-de-conta, dramatizações e leituras de livros infantis. Os pais costumavam criar estórias para contar a ela e ao irmão, o que fazia com que sua imaginação flutuasse constantemente. Sempre gostou de criar brinquedos e estórias.

Na escola em que estudava, apesar de ser de padres, não se configurava como um local rígido, era para ela muito prazeroso. Lembra de fazer passeios, sair do espaço da escola para fazer piqueniques. Era muito agradável, com um ambiente grande, espaçoso.

E assim, a menina de ontem tornou-se a profissional de muitas estórias de hoje. Coordena e ensina crianças de educação infantil e trabalha três turnos diários. Com convicção, parece buscar cumprir o seu caminho, criando e contando estórias/histórias aos que a ele cruzam.

Assim como ela e também a partir das suas estórias, contarei agora aquela que constitui essa pesquisa. Uma estória criada a partir de todas as discussões teóricas já evidenciadas, numa busca compreensiva de uma realidade concreta.

4.3 A estória: entre o imaginário e o social

No decorrer das discussões empreendidas nos capítulos anteriores, pudemos compreender os pressupostos teóricos que serão utilizados como base para a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Este item se dedicará à utilização de tais pressupostos para a compreensão da problemática suscitada neste estudo a fim de que possamos caminhar para o alcance dos resultados, ainda que provisórios, deste trabalho. Uma vez conhecidas as personagens, iniciaremos com a análise compreensiva das imagens suscitadas por elas à luz da teoria durandiana, para então partirmos para a compreensão do lugar simbólico da criança no grupo social pesquisado.

As imagens que se farão presentes no estudo compreensivo que se segue foram retiradas dos relatos escritos e verbais dos sujeitos pesquisados (professoras), bem como de imagens plásticas produzidas por eles. Tais relatos aconteceram a partir de entrevista semi-estruturada sobre a história de vida das professoras; uma produção plástica sobre a infância seguida de uma narrativa verbal acerca de tal produção; e um questionário com perguntas fechadas e abertas, as quais se centraram nos seguintes temas gerais: **infância; infância e educação; infância e história de vida**. Esses temas foram escolhidos por serem considerados facilitadores para a representação das imagens voltadas para o foco pretendido nesta pesquisa. Para a compreensão do imaginário do grupo social pesquisado, optamos por eleger as imagens que mais se fizeram presentes nas heurísticas aplicadas, não sendo tomado como foco de análise as representações individuais.

4.3.1 O imaginário sobre a infância: aspectos simbólicos das imagens produzidas pelas professoras pesquisadas

No capítulo em que discutimos a respeito da hermenêutica de Durand (1993; 2002; 2010), observamos que, conforme demonstrado em sua teoria, os símbolos se organizam em torno de arquétipos, os quais, por sua vez, fazem parte de grandes esquemas²⁸ (*shèmes*) psíquicos. A partir desta organização, o autor utiliza uma classificação de estruturas às quais os símbolos estão ligados, sendo estas organizadas em dois regimes: um **diurno** e outro **noturno**.

Sabemos que, para este autor, os esquemas, aos quais nos referimos, são constituídos psiquicamente a partir do sentido simbólico que é dado às dominantes reflexas (postural, digestiva e copulativa) inatas ao indivíduo da espécie humana que nasce livre de qualquer patologia. Assim, os gestos concretos resultantes de tais dominantes (ficar ereto, engolir e copular) irão suscitar um sentido para o sujeito. Desse modo se constituem os esquemas

²⁸ Tradução para o português de *Shèmes*, no sentido utilizado por Piaget (DURAND, 2010).

chamados por Durand (2010) de verbais, por indicarem uma ação, referentes a cada dominante (respectivamente distinguir; confundir; e ligar). No esquema de distinguir, observamos com frequência símbolos ligados à noção de oposição: separar $\neq$ misturar; subir $\neq$ cair, que remontam a ideias de ascensão e de separação. Já no de confundir, verificamos as noções de descer, possuir, penetrar, remontando a ideias de descida e aconchego na intimidade. Já no esquema verbal de ligar, observamos as noções de amadurecer, progredir, voltar, recensear, revelando um caráter cíclico, que sintetiza, em um só símbolo, aspectos antitéticos misturados. Desse modo, Durand (2002) estabelece uma classificação das imagens em estruturas, de acordo com os esquemas aos quais estão ligadas. A estrutura *esquizomorfa ou heróica* abrange as imagens relacionadas ao esquema verbal de distinguir; a estrutura *mística ou antifrásica*, ao de confundir; e a estrutura *sintética ou dramática*, ao de ligar.

Os regimes diurno e noturno de imagens recobrem estas três estruturas do imaginário, sendo que o primeiro dá conta da estrutura heróica e o segundo da mística e da sintética. Durand (2002) chega à conclusão, em suas pesquisas, de que as imagens produzidas pelo homem em busca de um sentido para as coisas do mundo e de sua vida remetem, universalmente, a uma dessas três estruturas. Assim, ele descobre que os questionamentos existenciais dos seres humanos em relação à passagem do tempo e à morte, são essenciais para toda a produção imaginária e, é partir deles, que o homem vai dando sentido à sua existência, utilizando, para isso, sua capacidade imaginativa. Desse modo, as imagens produzidas buscam, de acordo com a estrutura a que correspondem, uma resposta a tais questionamentos. A estrutura heróica, regime diurno, utiliza a antítese na busca de tais respostas. Já a estrutura mística, regime noturno, o faz pelo eufemismo; e a sintética, conforme o próprio nome diz, pela síntese. É devido a este aspecto que o imaginário é compreendido como fator de equilíbrio psicossocial para os sujeitos, conforme já revelamos nas discussões anteriores. Entenderemos melhor estas classificações na análise compreensiva das imagens apreendidas na realização da nossa pesquisa.

Para a realização desta análise, destacamos apenas as imagens que se repetiram ao menos uma vez nas heurísticas utilizadas para a coleta dos

dados. As heurísticas aplicadas revelaram inúmeras imagens passíveis de serem analisadas a partir da teoria antropológica utilizada como base para o nosso trabalho, porém, devido ao fato de estarmos buscando compreender o imaginário do grupo de professoras pesquisado, decidimos selecionar apenas as imagens que se repetiram em dois ou mais sujeitos.

Assim, observamos a presença dos seguintes temas/imagens que se repetiram nas heurísticas aplicadas: sol; cachorro, pássaro; árvore; planta; casa; barco; fruto; água; Brincadeiras/brinquedos: pipa, pipa caída, amarelinha, jogar pedrinhas/ casinha, boneca, ursinho, barquinho, panelinha de barro/ bicicleta, pula corda, de roda, carro, bola, faz-de-conta, música, dança, canto/; paisagem natural; criança como ser pequenininho; Expressões: “nascem, crescem e morrem”; “todo ano a gente voltava para o interior”; “fase da vida”; expressões que sugerem um retorno à infância.

Utilizando a classificação de Durand (2002), observamos que, dentre as imagens encontradas por nós repetidas vezes no âmbito desta pesquisa, pertencem à **estrutura heróica** as seguintes: *sol; cachorro; pássaro; água; brincadeiras/brinquedos: pipa, pipa caída, amarelinha e jogar pedrinhas; e a imagem evocada pela expressão “fase da vida”.*

Na **estrutura mística** encontramos: expressões que sugerem um retorno à infância; casa; barco; paisagem natural; criança como ser pequenininho; cachorro; brincadeiras/brinquedos: casinha, boneca, ursinho, barquinho e panelinha de barro.

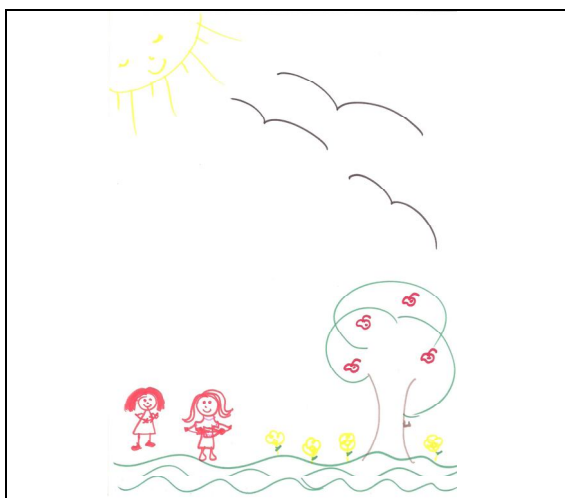
E na **estrutura sintética** encontramos imagens evocadas nas expressões: “nascem, crescem e morrem”; “todo ano a gente voltava para o interior”; nas imagens da árvore, da fruta e da planta; e nos brinquedos e brincadeiras: bicicleta, pula-corda, de roda, carro, bola, faz-de-conta, música, dança e canto.

É importante destacarmos, antes de começarmos nossa análise compreensiva à luz da teoria durandiana, que esta divisão das imagens em estruturas é uma classificação meramente didática para que possamos compreendê-las melhor. Na realidade sociocultural, encontramos imagens que podem pertencer a qualquer uma das três estruturas citadas e sua compreensão se dará pelo contexto em que é apresentada, ou seja, pela

constelação de imagens da qual faz parte, uma vez que, na realidade psíquica, estas não se revelam isoladamente.

Iniciemos, portanto, nossa compreensão das imagens evocadas sob a estrutura heróica. A imagem do **sol** foi a que se repetiu com mais frequência nesta pesquisa. Em todas as produções plásticas feitas pelas professoras com o tema “infância”, este símbolo esteve presente, conforme podemos ver a seguir:

Figura 3: produção plástica da Professora “Bailarina”



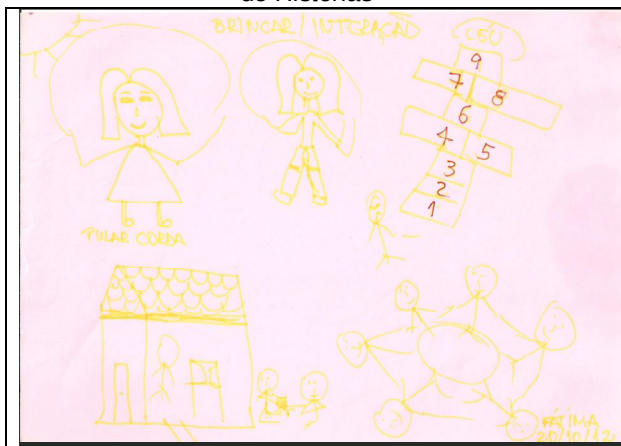
Fonte: Produções plásticas das professoras

Figura 4: produção plástica da Professora “Branca de Neve”



Fonte: Produções plásticas das professoras

Figura 5: produção plástica da Professora “Contadora de Histórias”



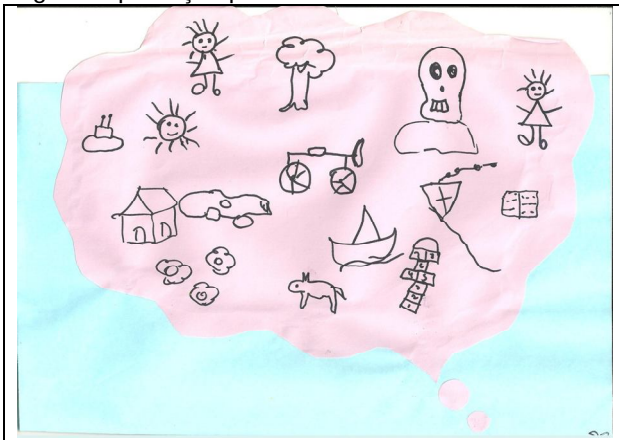
Fonte: Produções plásticas das professoras

Figura 6: produção plástica da Professora “Flor”



Fonte: Produções plásticas das professoras

Figura 7: produção plástica da Professora “Narizinho”



Fonte: Produções plásticas das professoras

Figura 8: produção plástica da Professora “Sereia”



Fonte: Produções plásticas das professoras

Além de estar presente em todas as representações gráficas, o sol também apareceu em quatro das seis narrativas das professoras, como podemos ver abaixo:

*Aquela música de Toquinho que fala sobre numa folha qualquer eu desenho um **sol** amarelo e eu tentei retratar no meu desenho o que fala a música, um **sol** amarelo [...]* (Branca de Neve).

*[...] está atrelada às coisas da natureza que eles desenharam muito: a lua, o **sol**, que são coisas que eles vêem no dia a dia [...]* (Flor).

*[...] E aí eu coloquei o **sol**, que eu gosto também um pouquinho do **sol**, né? Não quando está muito quente demais e a gente acaba se sentindo um pouco mal, mas acredito que ele ilumina, dá uma alegria, que quando o tempo tá fechado, a gente sente falta de alguma coisa, então eu sinto falta disso, então eu gosto muito de admirar o belo, o que Deus fez, eu gosto de admirar demais [...]* (Bailarina).

*[...] a primeira coisa que vem é o **sol**, a nuvem, a árvore e criança, não vem outra coisa [...] mas de qualquer*

*maneira não é um desenho triste, tem muito **sol**, muita chuva, [...] nesse sentido [minha infância foi de] muita cor, muito **sol**, muita chuva, muita fruta, muito banho de rio [...]* (Sereia).

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 836), “o sol é a fonte da luz, do calor, da vida. Seus raios representam as influências celestes – ou espirituais – recebidas pela Terra”. Durand (2002, p. 150) também reforça essa ideia quando revela que o símbolo do sol significa antes de tudo luz suprema. Partindo dessas significações simbólicas, este último estudioso observou que em diferentes culturas ao redor do mundo, o símbolo do sol, que revela a luz, está ligado a alguma divindade. Também é comum encontrá-lo associado ao símbolo do olho ou da visão, uma vez que “é normal que o olho, órgão da visão seja associado ao objeto dela, ou seja, à luz”, e acrescenta que em muitos povos “o sol é considerado o olho de Deus”. Nesse sentido, a visão, isomorfa da imagem solar, suscita “sempre intenções intelectuais, senão morais: a visão indutora de clarividência e sobretudo de retidão moral”. Desse modo, encontramos que a imagem do sol está constantemente associada à do olho e à da divindade (DURAND, 2002, p. 151;153).

Assim, o símbolo do sol revela noções de elevação e iluminação, tendências primordialmente valorizadas nas imagens regidas pela estrutura heróica do imaginário. As imagens do pássaro e do herói guerreiro também se apresentam nas culturas pesquisadas por Durand (2002) como isomórficas, juntamente com sol, uma vez que obedecem aos mesmos princípios de ascensão e iluminação, dando a ideia de distinção da escuridão das trevas e da vulgaridade carnal ou da queda.

Diante dos sentidos observados na pesquisa de Durand (2002), compreendemos que a presença tão constante do símbolo solar nas produções suscitadas pelas heurísticas aplicadas nesta pesquisa nos sugere duas possíveis significações: uma, que a criança está sempre regida por um ser supremo, necessitando ser vigiada e a controla no sentido de iluminá-la para uma retidão moral. O sol, que acompanha a imagem da própria criança, serviria nesse sentido como um guia supremo de seu desenvolvimento. Outra possibilidade consiste na elevação da própria figura infantil à imagem solar.

Nesse caso, a criança estaria, ela própria, representada pela imagem do sol, sendo, portanto, vista como ser transcendental e supremo, portador de poderes divinos.

A imagem do **pássaro**, também muito presente nas produções das professoras, reforça esses sentidos. O próprio Durand (2002) encontrou em suas pesquisas o isomorfismo entre o símbolo solar e o do pássaro, conforme vimos, do mesmo modo como acontece na nossa pesquisa. Observamos imagens de pássaros em três das seis produções plásticas que coletamos:

Figura 9: representações do símbolo solar associado ao símbolo do pássaro



Fonte: Produção plástica da Bailarina, da Branca de Neve e da Sereia, respectivamente.

Verificamos ainda que a palavra pássaro aparece em duas das seis narrativas, conforme vemos a seguir:

*Aí eu representei uma paisagem, eu sou uma pessoa de gostar muito das árvores, dos animais, eu sou apaixonada por animal, cachorro, papagaio, **pássaro** [...] Então eu coloquei, coloquei as plantas, os animais, aqui eu coloquei uns **pássaros**, não está muito bem feito, mas está aqui, e as meninas, como se fossem duas meninas brincando com as bonecas, que é o que eu gosto muito [...]* (Bailarina).

*[...] então esse desenho retrata um pouco a minha infância, falta um pouco mais de **pássaro** e um pouco mais de brinquedo, mas foi mais ou menos isso [...]* (Sereia).

Sendo uma tendência natural do imaginário interpretar os movimentos decorrentes da condição humana, observamos aqui que, juntamente com o

símbolo solar, o símbolo do pássaro garante uma valorização à verticalização, ou seja, diante do sentido dado à posição ereta do homem ou à dominante postural, é natural que todas as imagens que revelem uma verticalização sejam valorizadas pelo imaginário, conforme revela Durand (2002, p. 131) quando coloca que “a imaginação continua o impulso postural do corpo”. Portanto, o pássaro, possuidor de asas, as quais são, por excelência, o instrumento ascensional, é um símbolo que eleva às alturas, que permite chegar ao céu e, estando no céu, próximo à luz divina, torna-se imortal.

O pássaro, portanto, segundo Durand (2002, p. 133), tem sua animalidade negligenciada em função de sua asa. É a asa que revela o seu caráter de valorização ascensional, que o eleva a uma pureza celeste, presente no simbolismo do anjo, conforme o autor destaca:

A pureza celeste é, assim, característica moral do levantar vôo [...] toda a representação psíquica da imagem do levantar vôo é indutora ao mesmo tempo de uma virtude moral e de uma elevação espiritual. [...] toda a elevação é isomórfica de uma purificação porque é essencialmente angélica.

Nesse sentido, podemos compreender que a representação de tais imagens ascensionais e, principalmente, a do pássaro, nos revela um sentido de pureza angelical fazendo parte das representações da infância no imaginário das professoras pesquisadas. No capítulo 2 deste trabalho pudemos observar que nas construções artísticas para representação da infância ao longo dos séculos, a criança foi, muitas vezes, representada na forma de um anjo, possuindo asas. A própria imagem do anjo foi criada com base em um estereótipo infantil, possuindo um rosto terno, redondo e de aparência assexuada, dando, assim, um ar de divindade. Desse modo, compreendemos que existe uma possível tendência no imaginário humano para o uso de asas na representação da criança, devido ao caráter simbólico desse instrumento que eleva aos céus e conota pureza.

Outro elemento que aparece repetidas vezes nas heurísticas aplicadas e nos revela um caráter purificador é a **água**. Esta, segundo Durand (2002, p. 172), quando sob o aspecto de límpida, lustral, condensa intenções purificadoras. O autor observou que “essa água lustral tem imediatamente um valor moral: não atua por lavagem quantitativa, mas torna-se a própria substância da pureza, algumas gotas de água chegam para purificar o mundo

inteiro [...]”. Assim, observamos que a própria água da chuva é percebida como substância que purifica. Durand (2002) destacou em suas pesquisas, que, em diversas culturas, esse elemento é utilizado com fins religiosos, como no próprio catolicismo, bastante conhecido no mundo ocidental. A água é utilizada no sacramento batismal, que eleva o indivíduo do plano mundano ao transcendental.

Observamos a representação da água em duas das produções plásticas e em uma narrativa, como podemos ver a seguir:

Figura 10: Imagens da água



Fonte: Produção plástica da Branca de Neve (1º e 2º elementos) e da Narizinho, respectivamente.

*[...] banhar no **açude**, mas mesmo assim nunca aprendi a nadar, [...] banhava no **rio** Mearim [...] tem muito sol, muita **chuva** [...] eu sou do município de Poção de Pedras e nosso povoado é Lagoa Bonita, diz que tinha uma **lagoa**, eu não cheguei a ver a lagoa, foi aterrada antes, mas tem muito açude [...]* (Sereia).

A água que cai dos céus e a que compõe açudes, rios ou mares pode ser o conteúdo de um continente ou um elemento que faz parte de um ciclo, subindo da terra aos céus e retornando. A água possui, no entanto, um caráter ambivalente, podendo sua simbologia pertencer tanto ao regime diurno quanto noturno de imagens. Porém, para este momento do trabalho, nos deteremos na compreensão da água como elemento purificador.

Vemos, no entanto, mais uma vez reforçada a tendência de representação da infância através de imagem ascensional de purificação que parece estar atrelada à ideia de inocência infantil ou de criança como ser

transcendental, com características que ultrapassam às do homem carnal. Esse aspecto foi percebido em escritos mencionados desde o capítulo introdutório deste trabalho, quando falamos de certa tendência dos homens em representar as crianças dessa maneira. No próprio texto de Clarice Lispector (1998, p. 22), quando esta coloca “um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo”, nos revela esse modo de representação da criança, que, enquanto tal, é praticamente impossível de representar por transcender o humano.

Outros elementos observados nas produções das professoras foram os brinquedos e brincadeiras. Estas imagens, em especial, foram aqui classificadas em torno das estruturas do imaginário, mesmo não tendo se repetido com igual roupagem. Optamos por esse método de análise mais específico para esse tipo de representação pelo fato desse tema ter se repetido em todas as respostas às heurísticas utilizadas, porém, com diferentes sentidos simbólicos, conforme veremos. Na estrutura heróica observamos os seguintes brinquedos e brincadeiras: pipa/pipa caída, jogar pedrinhas e amarelinha.

A brincadeira amarelinha consiste em pular com um pé só sobre quadrados com números crescentes desenhados no chão, ultrapassar aquele quadrado em que foi jogada uma pedra no início do jogo, sem perder o equilíbrio, e chegar a um espaço final denominado céu. Pelas características dessa brincadeira, podemos observar um caráter simbólico fortemente heróico, uma vez que envolve elementos que nos sugerem um crescimento ascensional (números em ordem crescente), uma subida para chegada ao céu. Observamos essa representação nas seguintes produções plásticas e narrativas:

Figura 11: Amarelinha



Fonte: Produção plástica da Contadora de Estórias e da Narizinho, respectivamente.

*[...] então eu tentei colocar as brincadeiras que eu enquanto criança..., **amarelinha**, pular corda [...]. Então é o pula corda, é **amarelinha**, brincadeira de roda, é a brincadeira de faz de conta, onde leva a criança a imaginar, a criar situações e isso tudo ta pra criança, né? [...]* (Contadora de histórias)

*[...] aqui eu retratei assim, as coisas, a casa, florzinha, o carro, o cachorro, um barquinho, **amarelinha** [...]* (Narizinho)

Sobre esse mesmo tema da subida e elevação aos céus, já discutimos anteriormente quando fizemos menção aos outros elementos simbólicos da estrutura heróica presentes nesta pesquisa. Porém, observaremos agora que existem outros caminhos para que uma imagem se classifique em torno dessa estrutura. É o que veremos na **pipa/pipa caída** e na brincadeira de **jogar pedrinhas**, que apareceram nas seguintes produções plásticas e narrativas:

Figura 12: Pipa/pipa caída e Jogo de pedrinhas



Fonte: Produção Plástica da Narizinho e da Sereia, respectivamente.

*[...] aqui eu retratei assim [...] a **pipa**, a árvore, a bicicleta, os livros também que a gente não pode esquecer [...]* (Narizinho).

*[...] a gente fazia **pipa**, a gente fazia brinquedos de sucata que a gente chama hoje, né? Com tampa, com aquelas*

*latas de doce, eu fazia pandeiro [...] na época a gente soltava **pipa**, a gente chamava de papagaio [...]* (Sereia).

Ao observarmos a noção empreendida por Durand (2002) em torno da estrutura heróica do imaginário, verificamos que tal estrutura é regida pelo esquema verbal de distinguir, estando assim, os símbolos em torno dessa estrutura ligados à noção de oposição. Desse modo, o regime diurno das imagens, que recobre esta estrutura, pode ser denominado como regime da antítese. Todas as manifestações humanas em torno da subida, como vimos anteriormente, também podem acontecer em torno do seu oposto hiperbolizado: a queda brusca. É o que acontece no sentido simbólico da representação desse brinquedo e dessa brincadeira no âmbito da nossa pesquisa.

A pipa é um brinquedo construído com materiais leves e com forma específica que lhe dá possibilidade de voar devido à ação do vento. Um fio preso a ela permite que a criança a segure, evitando perdê-la. Sua representação nos desenhos observados, em um voando, em outro caída, nos leva a compreender um caráter antitético. Uma pipa desenhada ao chão causa estranhamento, devido à posição exatamente oposta àquela esperada pela sua designação. Provavelmente ela sofreu uma queda brusca ao se encontrar na posição em que está. Do mesmo modo acontece com o jogo de pedrinhas, em que estas são jogadas para cima e seguradas, por um obstáculo feito com as mãos de quem joga, durante a sua queda brusca.

Essas duas representações nos fornecem imagens dinâmicas da queda. Os símbolos catamórficos, ou seja, relacionados à queda, são, segundo Durand (2002), muito comuns nas representações relativas à busca de respostas para a morte e passagem do tempo através da negação e tentativa de dominação de tais aspectos inerentes à vida, como é caso de todas as representações do regime diurno de imagens, conforme verificamos anteriormente.

Nesse sentido, Durand (2002) observou que, do mesmo modo que existe uma tendência no imaginário humano a produzir imagens de ascensão na tentativa positiva de vencer o tempo e a morte, há também uma mesma tendência na representação oposta a esta imagem positiva, sendo, desse

modo, comuns as representações em torno da queda que, em oposição ao alcance dos céus, leva às trevas. Essas representações revelam diretamente a angústia humana em relação às questões existenciais. Durand (2002, p. 113) acredita, conforme já verificamos no capítulo 3 deste trabalho, quando nos referimos ao surgimento da ideia de infância, que logo no momento do nascimento, a criança já experimenta a sensação promovida pela queda. Na medida em que se desenvolve, a criança ainda experimenta por diversas vezes a vertigem resultante das quedas naturais, quando está no processo de aprendizagem da marcha bípede. Desse modo, a queda relembra brutalmente nossa condição humana e terrestre, fato que a faz estar presente no imaginário humano, no intuito de marcar a angústia inerente a este lembrar. O autor observa ainda que a queda está ligada

[...] à rapidez do movimento, à aceleração e às trevas, poderá vir a ser a experiência dolorosa fundamental e que constitua para a consciência a componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade. A queda resume e condensa os aspectos temíveis do tempo [...] (DURAND, 2002, p. 113).

Assim, como representante dos aspectos temíveis do tempo, a queda, em oposição direta à ascensão, também nos revela um caráter de negatividade moral. Durand (2002) observou que em diversas culturas a queda aparece como relacionada à punição, podendo ser confundida como uma “possessão” pelo mal. Percebemos, portanto, que, do mesmo modo que a ascensão aos céus eleva o sujeito moralmente, a queda o diminui nesse sentido.

Observamos aqui a existência de uma representação negativa relacionada à infância, uma vez que, através de nossos estudos, chegamos a elementos como a punição e a diminuição moral, devido às imagens da queda. Possivelmente a criança, nesse sentido, é percebida como diminuída moralmente e, portanto, necessita ser punida para que adquira tal moralidade.

É interessante compreendermos aqui que essa hipérbole negativa revelada pelas imagens da queda não passam, segundo Durand (2002, p. 123), de um pretexto para a antítese, ou seja,

Figurar um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já [...] dominá-los. [...] A imaginação atrai o tempo ao terreno onde poderá vencê-lo com toda a facilidade. E, enquanto projeta a hipérbole assustadora dos monstros da morte, afia em segredo as armas que abaterão o Dragão”.

Assim, compreendemos que o uso de imagens negativas, como a da queda, se revela como uma tendência do imaginário a representar as trevas como pretexto para vencê-las através do seu extremo oposto, a luz dos céus.

A estrutura heróica nos revela ainda outro modo de representação que esteve presente nesta pesquisa. Até o momento, falamos da antítese presente nas representações do regime diurno de imagens, nos referindo ao par de opostos subir – cair. Porém, atrelado a esses opostos, Durand (2002) estabelece outro par, através de isomorfismos, como já revelamos no início desta discussão. Separar – misturar se revelam nas imagens do regime diurno sob o esquema verbal de distinguir. A separação, portanto, é um importante ponto de representação das imagens da estrutura a que estamos nos referindo. Nesta pesquisa, a imagem da distinção, separação, se mostrou bastante evidente nas respostas aos questionários, quando todas as professoras se referiram à infância como “fase da vida”, “período” ou “estágio”. Observamos aí uma tendência à distinção, à separação dessa fase da vida de outras fases, como algo a ser diferenciado. Discutiremos mais a esse respeito no subtópico seguinte, quando nos referiremos às concepções das professoras em relação à infância.

Tecemos, até o momento, uma discussão acerca das imagens observadas na presente pesquisa que se classificam em torno do regime diurno das imagens, mais precisamente na estrutura heróica, obedecendo à classificação durandiana. Com essa discussão, pudemos compreender que essas imagens obedecem a um mesmo princípio antitético, no sentido de vencer o tempo e a morte. Veremos a partir de agora outras imagens encontradas no decorrer desta pesquisa que se revelam em torno de outros princípios. Falaremos inicialmente daquelas que podem ser classificadas na estrutura mística. Estas imagens, contrariamente às que discutimos, já não se colocam na tentativa de vencer o tempo e a morte, lutando contra eles, mas sim de eufemizá-los. Nesse sentido, o que no regime diurno seria representado pela queda, agora se dará pela descida suave e lenta, “a ameaça das trevas inverte-se numa noite benfazeja”, o gigante solar se reduz ao “papel do Polegar”. Assim, “a inversão dos valores diurnos, que eram valores da ostentação, da separação, do desmembramento analítico, traz como corolário

simbólico a valorização das imagens da segurança fechada, da intimidade” (DURAND, 2002, p. 236).

Encontramos em nossa pesquisa uma série de imagens que revelam essa valorização. Começamos por duas expressões que sugerem a ideia de um retorno à infância, percebidas aqui como uma eufemização da passagem do tempo. Estas expressões apareceram em uma narrativa e em uma das respostas do questionário, conforme seguem:

[...] eu gosto muito de brincar, quando eu não estou aqui, eu estou ali, eu sempre estou brincando, eu estou dançando com eles, eu estou pulando, eu estou cantando, então eu gosto muito disso (Bailarina).

*[...] Temos um momento coletivo antes de irmos para a sala no pátio. Nesse momento, **todas nós viramos crianças** com elas (as crianças)* (Branca de Neve).

Observamos tanto na primeira quanto na segunda expressão, revelações de um retorno à infância. Na primeira, essa revelação não se dá de forma direta, porém, pode ser claramente percebida quando a professora se refere a atitudes que, em nossa cultura, são tipicamente infantis. Já a segunda se expressa de modo mais direto. Essa ideia de retorno à infância é compreendida por Durand (2002, p. 237) como um eufemismo em relação à passagem do tempo, uma vez que ele percebe essa ideia em diversas culturas como um “retrocesso da vida”. Ele revela que é comum haver uma consideração da velhice como uma nova infância. Assim, voltar a ser criança é driblar o tempo, é retroceder na vida e se afastar da morte. É também transformar a morte em uma nova infância, podendo, assim, conviver com ela. Ainda no capítulo introdutório deste trabalho, chegamos a fazer referência à atitude de escrever e estudar sobre a infância como sendo uma resposta da imaginação às questões existenciais, conforme estamos discutindo agora. Consideramos, portanto, que, ao fazermos essa referência, estávamos exprimindo a ideia de retorno à infância, exatamente como fizeram as professoras pesquisadas.

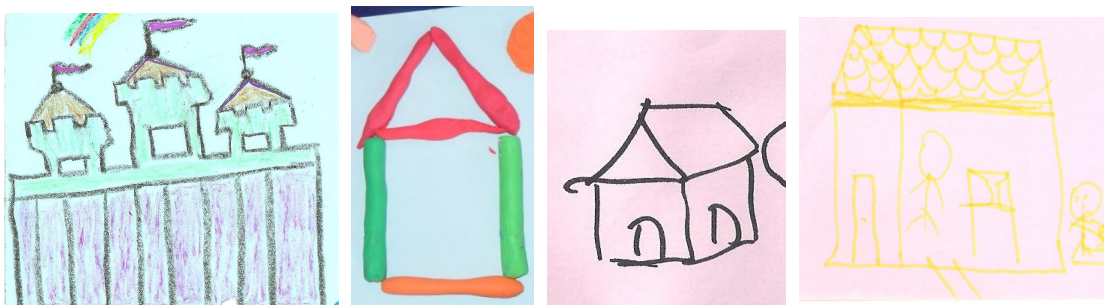
O retorno à infância nos revela ainda uma proximidade maior do ventre materno, o que nos sugere um retorno à segurança e ao aconchego desse lugar. As outras imagens encontradas nesta pesquisa e classificadas na estrutura mística também revelam uma valorização do aconchego na intimidade. A **casa** e o **barco**, representando uma morada, se aproximam da simbologia do ventre materno. Do mesmo modo que este, a morada representa a intimidade e a feminilidade e é nesse espaço em que são organizados os elementos de um lar, sobredeterminado pelos seus odores:

São os cheiros da casa que constituem a cenestesia da intimidade: vapores de cozinha, perfumes de alcova, bafios de corredores, perfumes de beijoim ou de *patchouli* dos armários maternos (DURAND, 2002, p. 243).

A casa como morada é isomorfa do barco como morada sobre as águas, uma vez que ambos suscitam a intimidade de um lar e se aproximam da concavidade do ventre materno. O barco, pela sua forma, revela-se como um continente semi-circular, o que o aproxima ainda mais do formato do ventre.

Observamos a presença da casa em três das seis narrativas e em quatro das produções plásticas, apesar de que em uma delas, ela possui o formato de um palácio ou castelo. Já o barco aparece em duas das produções plásticas. Vejamos a seguir:

Figura 13: Imagens de casas



Fonte: Produção plástica da Branca de Neve, da Flor, da Narizinho e da Contadora de Estórias, respectivamente.

*Na minha concepção a criança, o maior ponto de referência dela é a família, a **casa** onde ela mora, o local, [...] eu também vi aqui no meu desenho a questão da **casa**, da **moradia**, que eles retratam muito isso pra gente, que na **casa** deles vai ter isso, que na **casa** deles vai ter o*

quarto só deles, então a necessidade de se ter um conforto, dentro da própria...da família e na **casa** onde ele mora, né? [...] (Flor).

[...] aqui eu retratei assim, as coisas, a **casa**, florzinha, o carro, o cachorro, um **barquinho** [...] E eu lembro também que eu **morava** numa, eu fui criada numa **casa** que era de Ana Jansen, que era toda...e tinha toda aquela fantasia, de assombração [...] (Narizinho).

[...] apesar de ser presa em **casa**, a gente não tinha muita liberdade de ir pra **casa** do vizinho, mas a gente era livre né? Pra brincar, com os nossos irmãos, com os nossos primos mais próximos [...] (Sereia).

Figura 14: Imagens de barcos



Fonte: Produção plástica da Narizinho e da Branca de Neve, respectivamente.

Durand (2002, p. 244 e 245) revela que a casa é “sempre uma imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana”. Uma vez sendo morada, “são sempre os esquemas da descida, da escavação, da involução e os arquétipos da intimidade que dominam as imagens da casa”. Já o barco, além da característica de morada e de sua forma, que o aproximam de modo bastante claro desses esquemas, participa, em sua essência, do grande tema do embalar materno. O movimento que ele faz sobre as águas, unido ao seu caráter intimista, o leva a esse tema (DURAND, 2002).

Dentre as narrativas aqui observadas que remontam à imagem da casa, uma delas nos chamou atenção por relacionar essa imagem à ideia de prisão, de isolamento. Esse sentido também foi observado por Durand (2002) em sua pesquisa, sendo classificado por ele na estrutura heróica, uma vez que evoca a

noção de separação que está ligada aos esquemas do regime diurno de imagens. Porém, como esse sentido apareceu em nossa pesquisa de modo isolado, não se repetindo nas demais expressões das professoras, não consideramos válido discuti-lo mais amplamente. Nos deteremos na casa como morada e espaço de intimidade e acolhimento, conforme já relatamos acima.

A casa e o barco, ao obedecerem a esses princípios de intimidade e descida ao acolhimento, operam no sentido da eufemização de aspectos que no regime diurno são hiperbolicamente antitéticos. O que queremos ressaltar com isso, é que estas imagens, assim como todas da estrutura mística, tendem a uma diminuição, a uma miniaturização, a um processo denominado por Durand (2002) de gulliverização. Assim, observamos que essa miniaturização está sempre ligada a um encaixamento, a um retorno ao ventre materno. Durand (2002) chama atenção para o fato de que temos necessidade de uma casa pequena dentro da grande – quarto, canto, etc. – para encontrarmos a segurança primeira da vida sem problemas, ou seja, da vida intra-uterina. E é esse sentido que as imagens da estrutura a que estamos nos referindo evocam. Desse modo, o imaginário humano é permeado por uma série de imagens de miniaturização, conforme pudemos perceber na nossa pesquisa na representação da infância.

Observamos que quatro das produções plásticas das professoras constituíram a representação de uma paisagem natural, o que é considerado um microcosmo da representação do mundo, nos revelando o sentido apresentado acima. Além disso, a expressão “criança como ser pequenininho”, a imagem do **cachorro** como animal de estimação e os brinquedos **casinha**, **boneca**, **ursinho**, **barquinho** e **panelinha** de barro remontam a esse mesmo sentido. Para Durand (2002, p. 211), “o anão e a gulliverização são, portanto, constitutivos de um complexo de inversão do gigante”, que no regime diurno era valorizado pela sua proximidade dos céus e aqui é evocado de maneira oposta, eufêmica, num sentido de descida e encaixamento no ventre da mãe.

Ainda no regime noturno de imagens, encontramos elementos da estrutura sintética do imaginário, que, segundo Durand (2002, p. 282) abrange

[...] uma constelação de símbolos que gravitam em torno do domínio do próprio tempo. Esses símbolos agrupam-se em duas categorias, segundo o que privilegia o poder de repetição infinita de ritmos temporais e o domínio cíclico do devir ou, pelo contrário, se desloca o interesse para o papel genético e progressivista do devir, para essa

maturação que apela aos símbolos biológicos, porque o tempo faz passar os seres através das peripécias dramáticas da evolução.

Essa estrutura é denominada sintética pelo fato de que os símbolos nela classificados revelam alternadamente valorizações positivas e negativas das imagens, conforme veremos. Observamos então que existem duas tendências no imaginário humano à produção de imagens sintéticas, uma relacionada à repetição incessante do tempo, evocando assim ideias de retorno constante, como uma forma de domesticar o tempo, porém agora positivamente. Outra tendência se dá no sentido ascendente de compreensão do tempo como progresso. Pitta (2005, p. 33), ressalta que nesse caso, “o destino não é mais uma fatalidade, mas consequência dos atos dos homens”, ou seja, enquanto nas outras estruturas do imaginário o ideal buscado era a luta contra o tempo para vencê-lo, uma sob o princípio da antítese e outra sob o princípio do eufemismo, na estrutura sintética o tempo se torna positivo, tratando-se do “movimento cíclico do destino e da tendência ascendente do progresso do tempo”. A morte nessa estrutura, não é mais vista como fim, mas como recomeço (PITTA, 2005, p. 33).

Compreendamos como esses símbolos se revelaram na nossa pesquisa. Com uma preocupação de harmonização dos contrários, pudemos observar de forma bastante clara a repetição de símbolos cíclicos nas produções das professoras pesquisadas. Encontramos nas narrativas expressões como “*nascem, crescem e morrem*” e “*todo ano a gente voltava para o interior*”, que sugerem uma ideia de ciclo, de tempo que se repete constantemente. Outras imagens que conotam diretamente esse sentido se revelaram nos seguintes brinquedos e brincadeiras: **bicicleta, pula-corda, de roda, carro, bola**. A bicicleta e o carro se apresentam aqui conjugados ao simbolismo da roda, “emblema do devir cíclico, resumo mágico que permite o domínio do tempo, ou seja, a predição do futuro”. A bola, utilizada em jogos, foi observada nas pesquisas de Durand (2002) como representante de uma totalidade temporal, sendo este jogo, em algumas culturas, considerado sagrado. Na nossa cultura, o jogo de futebol é extremamente comum e alvo de fanatismo de boa parte da população brasileira, podendo, por isso, ser considerado como um tipo de esporte sagrado (DURAND, 2002, p. 323).

A brincadeira de roda e a brincadeira de pular corda são atividades que evocam um movimento circular contínuo, de repetição. Gostaríamos de ressaltar aqui como é curioso observarmos o movimento realizado pelo imaginário humano no sentido de trazer para a realidade aspectos simbólicos que respondem às grandes questões existenciais da vida. A roda, instrumento tecnológico criado pelo homem, é o grande emblema do devir cíclico, conforme ressaltamos há pouco, sendo, portanto, reproduzida nas culturas humanas de diversos modos que aqui pudemos observar através das brincadeiras infantis. A roda é tanto representada tecnologicamente nos brinquedos, quanto é vivenciada numa formação coletiva ou individual, como é o caso da brincadeira de roda e do pular corda, em que este instrumento gira em torno do corpo da criança fazendo movimentos circulares e rítmicos, assim como o instrumento roda.

O movimento cíclico evoca, portanto, um ritmo constante, derivado do movimento presente na copulação, reflexo dominante que determina a organização da estrutura do imaginário a que estamos nos referindo. É na evolução desse sentido rítmico que a **música**, o **canto** e a **dança** se constituem na imaginação humana. Durand (2002, p. 347) ressalta que

uma das primeiras manifestações da imaginação sintética, e que dá o tom à estrutura harmônica, é a imaginação musical, uma vez que a música é essa metaerótica cuja função essencial é ao mesmo tempo conciliar os contrários e dominar a fuga existencial do tempo.

A música e seus derivados são, portanto, típicos representantes do imaginário noturno da estrutura sintética, devido suas funções. Outras imagens pertencentes a essa mesma classificação e que também realizam tais funções são as da **árvore**, da **fruta** e da **planta**.

A planta e seus derivados se submetem a uma rítmica agrícola que, por sua vez, está relacionada ao ciclo das estações do ano. Nesse sentido, tanto a árvore quanto a fruta estão submetidas a este mesmo esquema cíclico. Estas possuem um caráter místico devido suas acepções alimentares, porém, se observa mais evidente o seu caráter sintético, não só devido ao esquema cíclico, mas também pelo fato de a árvore representar nas pesquisas de Durand (2002) uma imagem que nos faz passar da fantasia cíclica para a progressista.

Sendo uma das imagens que mais apareceu na nossa pesquisa, a árvore esteve presente em três das produções plásticas e em três das narrativas, como podemos ver a seguir:

Figura 15: Imagens da árvore



Fonte: Produção plástica da Bailarina, da Narizinho e da sereia, respectivamente.

*[...] Aí eu representei uma paisagem, eu sou uma pessoa de gostar muito das **árvores**, dos animais, eu sou apaixonada por animal [...] aí eu coloquei aqui as frutas na árvore porque eu gosto muito de comer, eu como de tudo [...] (Bailarina).*

*[...] aqui eu retratei assim, as coisas, a casa, florzinha, o carro, o cachorro, um barquinho, amarelinha, a pipa, a **árvore**, a bicicleta [...] (Narizinho).*

*[...] a primeira coisa que vem é o sol a nuvem a **árvore** e criança, não vem outra coisa [...] (Sereia)*

Para Durand (2002, p. 338),

[...] o otimismo cíclico parece ser reforçado no arquétipo da árvore, porque a verticalidade da árvore orienta, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo ao aproximá-lo da estação vertical significativa da espécie humana. [...] a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressista.

Observamos assim a importância que o símbolo da árvore nos revela nesta pesquisa, marcando uma nova relação do imaginário com a passagem do tempo e a morte. Para Durand (2002, p. 338), na fantasia progressista,

[...] o tempo já não é vencido pela simples segurança do retorno e da repetição, mas sim porque sai da combinação dos contrários um “produto” definitivo, um “progresso” que justifica o próprio devir porque a própria irreversibilidade é dominada e tornam-se promessas os meios de sua própria produção.

É nesse sentido, que o símbolo da árvore rompe o simbolismo cíclico e passa para o progressista, uma vez que, a partir de seus produtos (como, por exemplo, o fogo, produzido pela fricção de dois pedaços de madeira produzidos pela árvore) é gerada uma promessa no devir, causando uma aceitação da passagem do tempo.

Outra imagem presente em nossa pesquisa é a do **faz-de-conta**. Esta brincadeira esteve presente nas narrativas de três das professoras e também pôde ser observada nas representações plásticas de brincadeiras de boneca e de casinha. Entendemos o faz-de-conta como uma dramatização infantil, quando a criança incorpora outros papéis sociais e os vivencia nas suas brincadeiras. A dramatização seria um modo de utilizar aspectos contrastantes para construir uma unidade temporal. Para Durand (2002, p. 350), “qualquer drama no sentido amplo em que o entendemos, é sempre pelo menos de duas personagens: uma representando o desejo de vida e eternidade, a outra o destino que entrava a procura do primeiro”. Assim, o faz-de-conta das brincadeiras infantis representam a construção de um mundo paralelo em que as pessoas “fingem” ser outras, derramando nesse processo toda a sua imaginação que se esboça na organização de uma atuação que equilibra a existência real através da representação de elementos opostos juntos em uma mesma unidade temporal. A dramatização cumpre, assim, a função da estrutura sintética, que busca “integrar, em uma seqüência contínua, todas as outras intenções do imaginário” (DURAND, 2002, p. 345).

Após a discussão empreendida até o momento nesta seção, compreendemos o movimento imaginário realizado pelas professoras ao serem incitadas a se expressar sobre a infância. Pudemos assim observar um panorama do imaginário sobre a infância no grupo pesquisado, permitindo-nos compreender as acepções simbólicas inerentes às suas representações. Desse

modo, através de um olhar compreensivo que nos ajudou entender o lugar da criança dentro desse grupo, buscaremos mostrar o caminho que se estabelece entre a construção imaginária e a realidade social. Iniciaremos a discussão a esse respeito na seção seguinte.

4.3.2 O imaginário das professoras e as construções científicas sobre infância

As discussões realizadas até então nesta pesquisa, nos deram embasamento para o desenvolvimento de um olhar compreensivo acerca do imaginário de um grupo de professoras sobre a infância. Iniciamos nossa pesquisa colocando em pauta a teoria do imaginário, do francês Gilbert Durand (2002), bem como as bases epistemológicas de sua constituição e ideias de outros autores que funcionam de apoio para o desenvolvimento desta. Discutimos também acerca do surgimento da noção de infância, sob uma perspectiva histórica, buscando uma breve compreensão do contexto cultural em que a infância brasileira se constituiu, no intuito de aproximarmos a teoria do nosso objeto de pesquisa. Depois, utilizando um pensamento simbólico, criamos metáforas para designar novas tendências nos estudos de algumas ciências humanas que consideramos importantes na influência do pensamento dos educadores brasileiros na atualidade, levando em consideração o fator sociocultural de constituição do imaginário das professoras pesquisadas.

Acreditamos que este percurso nos embasou teoricamente na compreensão tanto das bases biopsíquicas do imaginário, bastante exploradas pela própria teoria durandiana, quanto das socioculturais, contempladas na história, na sociologia, na psicologia, na antropologia, na pedagogia e no próprio contexto sociocultural em que a escola pesquisada está inserida, como influenciadores do imaginário das professoras pesquisadas. Sabemos que estes não são os únicos aspectos influenciadores, porém, estes foram selecionados considerando que, por serem educadores graduados e especializados, os sujeitos da nossa pesquisa tiveram, em algum momento de suas formações, contato com tais ciências, mesmo que de modo diferente da roupagem como se apresentam nas tendências atuais. Desse modo, selecionamos estas ciências para que pudéssemos compreender como elas

participam do trajeto antropológico, juntamente com as variantes biopsíquicas, para a constituição do imaginário deste grupo.

Com essa trajetória, chegamos à seção anterior, compreendendo as acepções simbólicas inerentes às representações das professoras sobre a infância, observando as construções imaginárias do grupo pesquisado. Na presente seção, buscaremos, portanto, perceber a relação entre as ciências, e o próprio contexto sociocultural em que a escola pesquisada está inserida, e o imaginário do grupo de professoras sobre a infância, desvendando, assim, o lugar simbólico da criança nesse imaginário e sua relação com o lugar real em que esta é inserida no grupo social.

Iniciemos pelas ciências discutidas no capítulo anterior. Buscaremos aproximar as concepções das professoras sobre a infância daquelas que já discutimos através das ciências, na busca da compreensão da influência destas na produção imaginária do grupo pesquisado. Utilizaremos, para isso, as respostas ao questionário aplicado em que, conforme já explicitamos, as perguntas giraram em torno de concepções e pensamentos acerca da infância; da relação entre infância e educação; e da infância e história de vida.

Dentre as respostas das professoras ao questionário, selecionamos, do mesmo modo que na análise das imagens simbólicas, temas que se repetiram em dois ou mais sujeitos. Desse modo, encontramos os seguintes: *infância como fase, período ou estágio da vida do ser humano; imaginário, imaginação, lúdico e brincadeiras fazendo parte da infância e da educação para a infância; desenvolvimento, formação, amadurecimento da criança; criança deve ser respeitada e tem direitos na sociedade; ênfase na interação e socialização; infância de privações e sofrimento; relação com a família; necessidade de cuidado; criança como ser único, com pensamentos e sentimentos próprios.*

Na ideia de *infância como fase, período ou estágio da vida do ser humano*, encontramos a influência de concepções que marcaram o pensamento moderno, o qual, tomado por bases racionalistas e empiristas, como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, foi de grande influência em diversas construções acerca das ciências humanas. Assim, teorias da psicologia do desenvolvimento, marcadas pelo ideário moderno, que mencionamos anteriormente, mostram-se claramente no pensamento das professoras pesquisadas quando estas enfatizam a separação da infância de

outros momentos da vida humana ao designá-la como fase, período ou estágio. Percebe-se aí um ideal de infância com especificidades e características próprias, distintas dos adultos, e com caráter transitório. Essa característica atribuída à infância começa a se desenvolver por volta dos séculos XVI e XVII, como vimos em Ariès (2006), e vai ganhando contornos mais firmes a partir das construções científicas modernas, como é o caso das teorias piagetiana e freudiana. Ambas, vistas no capítulo 3 desta pesquisa, nos falam de estágios de desenvolvimento, por mais que um aprofundamento nelas nos permita ver que tais estágios não se sucedem tão marcadamente e tão continuamente na vida dos sujeitos.

Observamos neste modo de pensar a infância, um sentido de distinção, de antítese, de separação que muito nos diz a respeito de um imaginário heróico, conforme vimos na seção anterior representado por imagens simbólicas. Percebemos assim uma coerência entre o pensamento racional e o simbólico. Veremos como isso se dá nos outros temas encontrados.

As repetições encontradas em torno das palavras *imaginário*, *imaginação*, *lúdico* e *brincadeiras*, como elementos que fazem parte da infância e da educação para a infância, nos remetem inicialmente aos patamares de derivação do simbolismo discutidos por Durand (1993) quando este se refere às influências do mundo cósmico e social na constituição do imaginário. O autor revela a existência de uma fase lúdica, em que a criança constrói uma pseudo-sociedade e vivencia os aspectos dela em suas brincadeiras e jogos. A inerência dessa vivência lúdica à criança, revelada pela fala das professoras, pôde ser observada nas produções resultantes de todas as heurísticas aplicadas, uma vez que, ao se remeterem a brincadeiras de casinha, faz-de-conta, dramatizações, boneca, etc., elas estão se referindo a esse tipo de vivência, que se mostrou fortemente atrelada à infância nas representações observadas. A importância do lúdico na infância é também observada de maneira muito forte pelos autores da psicologia do desenvolvimento que discutimos. É provável que a percepção da importância da vivência lúdica para a infância tenha sido compreendida pelas professoras através da vivência da infância, do estudo de teorias e da observação e convivência cotidiana com crianças.

As brincadeiras vivenciadas pelas crianças foram amplamente representadas nas imagens observadas na seção anterior, apresentadas sob um leque simbólico, em que vários sentidos foram evidenciados, tanto sob o regime diurno quanto noturno, o que nos leva a perceber a amplitude do aspecto lúdico no pensamento das professoras sobre a infância.

Ao enfatizarem o imaginário, a imaginação, o lúdico e a brincadeira, observamos ainda que o olhar do grupo de professoras sobre a educação já não é mais aquele voltado apenas para a racionalidade, como víamos tempos atrás, em que a criança deveria ser formada para transformar-se em um adulto ideal para a sociedade. Existe maior liberdade de ser no momento em que é propiciado o uso da imaginação, nos levando a crer que, na medida em que enfatizam estes quatro aspectos na educação para a infância, um maior equilíbrio é instaurado no próprio sistema educativo desenvolvido, permitindo tanto a vivência razão, inerente historicamente à educação, quanto da imaginação, como sugerem Araújo e Araújo (2009).

Outro tema bastante presente girou em torno do *desenvolvimento, da formação e do amadurecimento da criança*. Observamos aí uma visão da infância como algo transitório, em modificação, estando a educação na função de favorecer tais mudanças, ocasionadas pelo desenvolvimento, pela formação da criança para que seja um adulto nos moldes esperados pela sociedade e pelo amadurecimento desta. Podemos perceber isso nas respostas a seguir:

. 3 – O que você entende por infância?

*É uma fase crucial do **desenvolvimento** para a **formação** humana.*

*É um estágio da vida do ser humano muito importante para sua **formação** física, mental, social e a construção da sua personalidade.*

4 – O que você acha que não pode faltar em uma educação para a infância? Justifique.

*Articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural de modo a promover o **desenvolvimento** integral das*

crianças. As ações junto às crianças tem que ter como eixo as brincadeiras e as interações.

*O brincar, através do lúdico, há o **amadurecimento** das funções cerebrais, ao brincar a criança **desenvolve** sua inteligência, aprendendo a representar sua realidade, interagindo com seus iguais, a criança mais experiente, o adulto e vai socializando-se.*

5 – Como você descreveria a forma como a infância é vivenciada pelos alunos da sua sala de aula?

*Por acreditarmos na **formação de sujeitos** criativos, que se expressam, que oportunizamos às nossas crianças atividades que promovam desafios corporais, brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz. Atividades de pinturas, brincadeiras que exploram gestos, recitação de poesias, parlendas, faz-de-conta, leituras diárias de diferentes gêneros textuais, contação de histórias, organização de cantos de leitura onde as crianças possam manusear diferentes portadores, estímulo ao **desenvolvimento** da oralidade através de conto, etc.*

*Através do lúdico com a música, movimento, diálogo na hora da rodinha. Temos o espaço para o brinquedo que favorece (ou **desenvolve**) a habilidade na negociação, aprende dessa forma a escutar e fazer-se ouvir, discutir, ouvir críticas e aos poucos deixa o egocentrismo.*

6 – Quais as contribuições das suas vivências da infância para a sua atuação profissional?

*A alegria e o bom humor. As brincadeiras, o sorriso, a música e a dança. Que é um aspecto notório e bom para o **desenvolvimento** de uma criança.*

7 – Que características você associa à infância? Justifique.

*O educar e o cuidar. Quando se põe em prática estas habilidades inseparáveis, a criança se **desenvolve** em seu aspecto global.*

9 – Que lembranças você associa à sua infância na escola? Relate-as identificando que sentimentos, emoções e sensações lhe despertam.

*As minhas lembranças da infância na escola eram de tarefas, castigos e professoras rigorosas e disciplinadoras. Não guardo complexos desta época. Mas enquanto professora, não concordo com essas atitudes. Entretanto, vejo a disciplina como fundamental na **formação/constituição** de cada pessoa.*

Essa ênfase na criança como alguém em vias de ser foi amplamente observada quando discutimos acerca da sociologia, da psicologia, da antropologia e de suas novas tendências atuais. No sentido simbólico, encontramos essa representação no simbolismo cíclico da árvore e da planta, que apresenta, através de suas constantes mudanças de roupagem a cada estação do ano, um caráter de metamorfose, ou seja, a criança, assim como a árvore, se modifica com o passar do tempo. Também podemos observar, através das representações simbólicas da queda, uma possibilidade de a criança ser percebida como moralmente diminuída, precisando, por isso, ser punida para que se desenvolva nos moldes pretendidos, da mesma forma como percebemos aqui.

Ainda sobre este tema, precisamos nos atentar para o fato de que, quando falamos em desenvolvimento infantil, estamos falando de diversos aspectos da vida do ser humano (físico, emocional, social, cognitivo, imaginativo...). Através das respostas das professoras podemos observar isso, uma vez que elas se referem a variados aspectos quando falam sobre desenvolvimento, formação, amadurecimento. Porém, o que se pretende enfatizar aqui é a repetição desse tema no pensamento sobre a infância.

Observamos também nos escritos das professoras dois temas que se referem à visão da criança como fazendo parte de uma existência social. Chamamos esses temas de *criança deve ser respeitada e tem direitos na sociedade; e ênfase na interação e socialização*. Estes foram verificados do seguinte modo nas respostas ao questionário:

3 – O que você entende por infância?

Infância é uma fase da vida do ser humano onde se constrói as primeiras aprendizagens e que levamos para

toda a vida. A criança pensa e sente do seu jeito. Deve ter o direito à educação, saúde, lazer, alimentação e segurança. E deve ser respeitada pela sociedade em geral.

4 – O que você acha que não pode faltar em uma educação para a infância? Justifique.

Na Educação Infantil não pode faltar o respeito pelo ser criança e as necessidades que a mesma possui.

Respeito, considerando a sua faixa etária, seus limites e seus conhecimentos – uma educação que favoreça, além da aprendizagem, a sua auto-estima.

*A infância é vivenciada em sala de aula através do ato de brincar, permitindo as mesmas usufruírem do **direito à infância**.*

*Articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. As ações junto às crianças têm que ter como eixo as brincadeiras e as **interações**.*

*O brincar, através do lúdico, há o amadurecimento das funções cerebrais, ao brincar a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo a representar sua realidade, **interagindo** com seus iguais, a criança mais experiente, o adulto e vai **socializando-se**.*

6 – Quais as contribuições das suas vivências da infância para a sua atuação profissional?

*A minha infância foi regada a compromissos, pois eu tinha que cuidar dos irmãos menores e havia pouco tempo para brincar. Desta forma, vejo a necessidade de as crianças brincarem e vivenciarem o **direito de brincar**.*

*Faço parte de uma família bem numerosa, crescemos, eu e meus irmãos, de forma bem saudável, aprendendo a **conviver com as regras, os valores como respeito**,*

compartilhar, colaborar com as atividades da família. Tudo isso é muito importante para o **convívio** fora da família, em **sociedade**, principalmente na escola que deve ser extensão da casa.

7 – Que características você associa à infância? Justifique.

O reconhecimento das **interações** entre as crianças e as brincadeiras. Através deste brincar, a criança conhece o mundo.

A brincadeira. É brincando que a criança se humaniza, aceita as **regras sociais e morais**; o imaginário que separa a fantasia da realidade, a alegria que dá prazer e relaxamento sobre as tensões reequilibra o organismo e armazena bem-estar.

8 – Como você analisa a presença da idéia de infância nos documentos elaborados na escola (planos de aula, projetos, relatórios...)? Comente.

É destacado este aspecto quando respeitamos o **direito de brincar**, quando nos relatórios destacamos as características que envolvem cada faixa etária e buscamos nos projetos, adequá-los às necessidades da criança.

Percebemos nessas respostas três aspectos que podem ser analisados. Um se refere à ênfase dada na integração da criança à sociedade para que possa aprender, outro à consideração da infância como uma camada geracional, um grupo pertencente à sociedade, porém, diferente do dos adultos. E o terceiro se refere à visão da criança como receptáculo da sociedade que a circunda. Acerca do primeiro, podemos entender que se dá em torno das ideias de socialização e interação. Esses processos foram amplamente discutidos pelos autores da psicologia do desenvolvimento, sendo mais enfatizado por uns, como Piaget (1999) e Vigotski (2009), que por outros. Esses dois autores são considerados interacionistas, por darem ênfase à interação da criança com o meio físico e social circundante para que se desenvolva. Vigotski (2009), por se voltar mais para os aspectos sociais como

desencadeadores do desenvolvimento da criança, ficou ainda mais conhecido por ressaltar os aspectos de interação e socialização no decorrer da vida da criança. Os próprios termos interação e egocentrismo possivelmente foram utilizados pelas professoras por influência destes autores, que são bases em currículos de licenciaturas. Observamos aí uma dimensão do não ser da criança. Ela necessita interagir e se socializar para que passe a ser, considerando-a, assim, um ser distinto do adulto, que ainda está em vias de ser, conforme observamos amplamente no pensamento de autores da sociologia e antropologia. Porém, em contrapartida, o ato de se socializar para que possa ser, nos revela uma ideia de mistura, o que evidencia, em um mesmo tema, a antítese separar/misturar, própria da estrutura heróica do regime diurno de imagens, conforme vimos anteriormente.

O outro aspecto pode ser claramente observado quando as professoras falam do respeito que é preciso que o adulto tenha em relação às crianças, uma vez que estas, por terem necessidades próprias, devem ter direitos no interior da sociedade, os quais devem ser respeitados e cumpridos. Sendo assim, observamos uma separação da criança em relação ao adulto, formando, ambos, grupos sociais diferenciados, dadas suas necessidades. Podemos considerar, assim, que a infância seria aqui vista como uma categoria geracional específica, conforme estabeleceu Sarmiento (2009), precisando ser olhada, compreendida e respeitada. Essa separação da categoria geracional da infância da do adulto nos revela ainda o sentido da distinção evocado pelo pensamento simbólico das professoras representado na seção anterior.

O terceiro aspecto é revelado através do pensamento de que a criança precisa aceitar, cumprir e obedecer às regras impostas pela sociedade, como apenas um receptáculo, o que é muito evidente nas seguintes respostas: “[...] *É brincando que a criança se humaniza, aceita as regras sociais e morais [...]; [...] conviver com as regras, os valores como respeito, compartilhar, colaborar com as atividades da família*”. Nelas, observamos claramente uma concepção que discutimos aqui quando debatemos sobre as ciências humanas e suas novas tendências. Tanto Sarmiento (2009), quanto Gomes (2009) e Conh (2009) nos mostraram que as concepções modernas acerca da infância costumam se posicionar em torno de uma criança que recebe os ensinamentos sociais, as regras, a cultura dos adultos, não interpretando-as ou criando sobre

estes, ao contrário das concepções mais atuais. Desse modo, percebemos que algumas professoras pesquisadas revelaram uma tendência de pensamento fincada no olhar das ciências modernas.

Paradoxalmente, encontramos o tema da *criança como ser único, com pensamentos e sentimentos próprios*, o que nos sugere a transição pela qual o pensamento das professoras vem passando em relação à infância. Ora a criança apenas recebe o que lhes é passado pela sociedade adulta, ora elas são dotadas de pensamentos e sentimentos próprios, podendo inclusive, criar sobre o mundo ao seu redor e sobre a própria sociedade. Esse tema nos sugere uma ampliação na percepção da criança, considerando-a tanto como produto, quanto como produtora da cultura da sociedade em que está inserida. Vejamos como esses pensamentos se mostraram através das respostas ao questionário aplicado:

3 – O que você entende por infância?

*Infância é uma fase da vida do ser humano onde se constrói as primeiras aprendizagens e que levamos para toda a vida. **A criança pensa e sente do seu jeito.** Deve ter o direito à educação, saúde, lazer, alimentação e segurança. E deve ser respeitada pela sociedade em geral.*

*É uma fase em que a criança **deve ser respeitada e entendida como um ser único** que precisa da família, da escola e da sociedade como um todo para ajudá-la a construir a sua própria história.*

8 – Como você analisa a presença da idéia de infância nos documentos elaborados na escola (planos de aula, projetos, relatórios...)? Comente.

*Como importante, pois leva em consideração a **criança como sujeito único**, bem como todo o contexto cultural, social e histórico no qual está inserida.*

Observamos ainda, nesse sentido, uma diminuição microcósmica do olhar sobre a criança, que agora é vista como ser único, com características específicas e individuais, que devem ser enxergadas cuidadosamente,

inclusive em ambientes coletivos, como é o caso da escola. Essa visão microcósmica nos remete à estrutura mística do imaginário, conforme já explicitamos.

Outro tema interessante para discussão no presente trabalho se refere à *infância de privações e sofrimento*, em muitas respostas descrita de forma relacionada à história de vida das professoras, como podemos ver a seguir:

5 – Como você descreveria a forma como a infância é vivenciada pelos alunos da sua sala de aula?

*Penso que para muitos dos nossos alunos a **infância tem sido de muitas privações e um convívio freqüente com violência** em virtude de serem moradoras de um bairro muito violento.*

6 – Quais as contribuições das suas vivências da infância para a sua atuação profissional?

*A **minha infância foi regada a compromissos**, pois eu tinha que cuidar dos irmãos menores e havia pouco tempo para brincar. Desta forma, vejo a necessidade de as crianças brincarem e vivenciarem o direito de brincar.*

*Por eu ter sido uma criança **que viveu a infância em um interior pobre do Maranhão, em muitas situações fica mais fácil entender as dificuldades pelas quais os meus alunos passam.***

9 – Que lembranças você associa à sua infância na escola? Relate-as identificando que sentimentos, emoções e sensações lhe despertam.

*As **minhas lembranças da infância na escola eram de tarefas, castigos e professoras rigorosas e disciplinadoras.** Não guardo complexos desta época. Mas enquanto professora, não concordo com essas atitudes. Entretanto, vejo a disciplina como fundamental na formação/constituição de cada pessoa.*

*Não são muito boas essas lembranças, **sou do tempo da palmatória**. Tenho a sensação de que tudo era preto e branco na escola. Não gosto muito de lembrar.*

Consideramos que tais pensamentos se devem muito ao contexto histórico em que estas professoras e seus alunos estão inseridos. O fato de a escola em que lecionam atender a comunidades pobres e violentas da periferia de São Luís, muito nos diz acerca da ênfase dada à infância de privações e sofrimento. O Brasil, que teve sua cultura marcada pela construção de infâncias baseadas nas desigualdades étnicas e sociais, conforme vimos com Ramos (2010) e Del Priori (2010), guarda ainda hoje os resquícios de uma má organização econômica em que se desenvolveu, o que proporciona o estabelecimento de abismos entre as classes sociais, gerando sociedades extremamente pobres, as quais necessitam aprender a conviver com uma série de privações (econômica, cultural, alimentar, de liberdade...), o que influencia sobremaneira nas infâncias que aí se constituem e a sua educação.

O próprio modo como as professoras relatam ter vivido a educação escolar em sua infância retrata uma falta, uma infância constituída na falta: de carinho, de defesa, de aconchego, de recursos..., falta esta que se estabeleceu desde os primórdios da vinda dos negros e portugueses para o Brasil, quando uma nova sociedade se constituiu no contraponto entre miscigenação e diferenciação. Essa sociedade abriu espaço para modos de educar que dependem do lugar em que a criança é colocada na sociedade. Quanto menos ela é enxergada como um ser no meio social, mais as atitudes do adulto são colocadas em detrimento às da criança, considerando esta como alguém que virá a se tornar um adulto nos moldes já definidos pelo contexto social. Assim, a educação é mais rígida e o pensamento da criança menos valorizado, conforme percebemos em alguns relatos das professoras em nossa pesquisa.

Porém, apesar de relatarem ter vivido esse tipo de educação escolar, encontramos um posicionamento contrário a essa forma de educar na atuação das professoras enquanto profissionais atualmente, fato que nos leva a perceber a mudança no lugar da criança dentro da sociedade ao longo do tempo.

Esse tema nos leva ainda a pensar no imaginário diurno relacionado às trevas, em que há a hiperbolização do terrificante, do negativo, representando a angústia temporal. Desse modo, podemos pensar que a menção à violência e à extrema falta é aqui colocada de forma acentuada visando alcançar exatamente a situação contrária, antitética.

Nosso último tema encontrado se refere à *relação com a família e necessidade de cuidado*, que pode ser observado nos relatos a seguir:

3 – O que você entende por infância?

*A infância é uma fase da vida que **merece todo um cuidado** e quando se pensa em escolas, sabemos que historicamente o cuidar está vinculado aos órgãos de assistência social, sobretudo para as classes populares. Mas mesmo neste âmbito da assistência existe uma pedagogia que associa o cuidar a uma dimensão ética.*

*É uma fase em que a criança deve ser respeitada e entendida como um ser único que **precisa da família, da escola e da sociedade como um todo para ajudá-la a construir a sua própria história.***

6 – Quais as contribuições das suas vivências da infância para a sua atuação profissional?

*Faço parte de uma família bem numerosa, crescemos, eu e meus irmãos, de forma bem saudável, aprendendo a conviver com as regras, os valores como respeito, compartilhar, colaborar com as atividades da família. Tudo isso é muito importante para o convívio fora da **família** em sociedade principalmente na **escola que deve ser extensão da casa.***

7 – Que características você associa à infância? Justifique.

*O educar e o **cuidar**. Quando se põe em prática estas habilidades inseparáveis, a criança se desenvolve em seu aspecto global.*

As ideias das professoras no que se refere à família e ao cuidado com a criança nos remetem a dois pensamentos. Um se relaciona ao fato de que estas duas palavras nos levam a uma compreensão vinculada à noção de acolhimento, aconchego, assim como observamos na estrutura mística do

imaginário descrita por Durand (2002). A própria escola, nesse sentido, se apresenta no contexto pesquisado vinculada à casa, à família, ao cuidado.

Podemos entender também que, historicamente, a escola vinculou suas práticas com a infância a um sentido assistencialista, na necessidade de cuidado com as crianças, o que se deve ao desenvolvimento histórico das relações econômicas e de trabalho no Brasil, que tem suas raízes no lugar que foi sendo reservado à criança dentro da sociedade ao longo dos séculos. Sabemos que as escolas brasileiras se constituíram, primordialmente, pela necessidade de moralização das crianças, ideia que vinha sendo difundida na Europa, conforme já observamos no capítulo 3. Porém, além da moralização, a questão da mortalidade infantil foi algo bastante preocupante para a população brasileira durante muitos anos, desde o início da colonização do país, conforme vimos com Del Priori (2010), o que levou as instituições de educação a se voltarem para questões assistenciais, a fim de proteger as crianças do perigo da mortalidade.

Observamos, portanto, no decorrer desta seção, que as perguntas dos questionários, atreladas aos temas infância; infância e educação; e infância e história de vida, suscitaram respostas das professoras que levaram à síntese de outros temas relacionados a estes já citados. Ao longo desta discussão, percebemos que tais temas, ao se constituírem atrelados ao imaginário das professoras, possuem íntima relação tanto com suas representações simbólicas, quanto com as teorias que foram base para suas formações enquanto profissionais da educação, aqui consideradas como intimações objetivas do meio cósmico e social, estando, portanto, presentes nas formulações do trajeto antropológico dos sujeitos aqui pesquisados.

Na seção seguinte, veremos como as representações simbólicas do grupo de professoras e suas concepções sobre a infância estão intimamente misturadas convergindo para a elaboração de um sentido para a infância, o qual determina o lugar onde a criança é inserida no contexto social da escola.

4.3.3 O lugar simbólico da infância: do imaginário ao social

Ao longo das duas seções anteriores pudemos destacar as imagens e concepções encontradas nas produções dos sujeitos da nossa pesquisa e buscamos compreendê-las à luz das teorias aqui já discutidas. Observamos que as imagens simbólicas apresentadas pelo grupo de professoras têm seu sentido fortemente ligado às concepções e conceituações trazidas por elas.

Essa constatação aqui realizada não foge daquilo que já havíamos percebido nas discussões científicas contemporâneas acerca da infância, uma vez que estas se referem frequentemente a imagens ao fazerem suas construções. Desse modo, entendemos que o imaginário não contempla apenas a imaginação simbólica, que “tem o poder de estabelecer analogias e correspondências com o pensamento simbólico”, conforme Araújo e Araújo (2009, p. 21), mas também está fortemente presente em todas as áreas do pensamento humano, inclusive nas concepções racionais. Esse aspecto pode ser comprovadamente afirmado ao observarmos a íntima relação existente entre as imagens simbólicas e as concepções das professoras, o que nos leva a compreender a unidade do psiquismo humano, o qual funciona de maneira completamente integrada, não podendo ser compreendido através de segmentações ou tipos de funcionamento. As pulsões subjetivas e assimiladoras do meio biopsíquico em conjunto com as intimações objetivas do meio cósmico e social constroem o imaginário humano que contempla todas as produções humanas advindas do seu psiquismo. Lembrar de coisas que já vimos, criar novas coisas, estudar, construir conhecimento, planejar situações, projetar acontecimentos futuros, fazer uma poesia, pintar um quadro, etc., em todas essas situações, estamos utilizando nosso imaginário.

Araújo e Araújo (2009) consideram que as imagens produzidas pelo imaginário são oriundas de dois tipos de imaginação: reprodutiva e produtora ou criativa; e podem ser tipificadas a partir de suas orientações específicas (imaginário educacional, social, científico, lúdico, educacional, etc.), não deixando de fazer parte da mesma troca a nível do trajeto antropológico para que possam ser produzidas. Entendemos então que estas imagens podem ser, conforme caracterizaram Wunemburger e Araújo (2006), reproduzidas, como

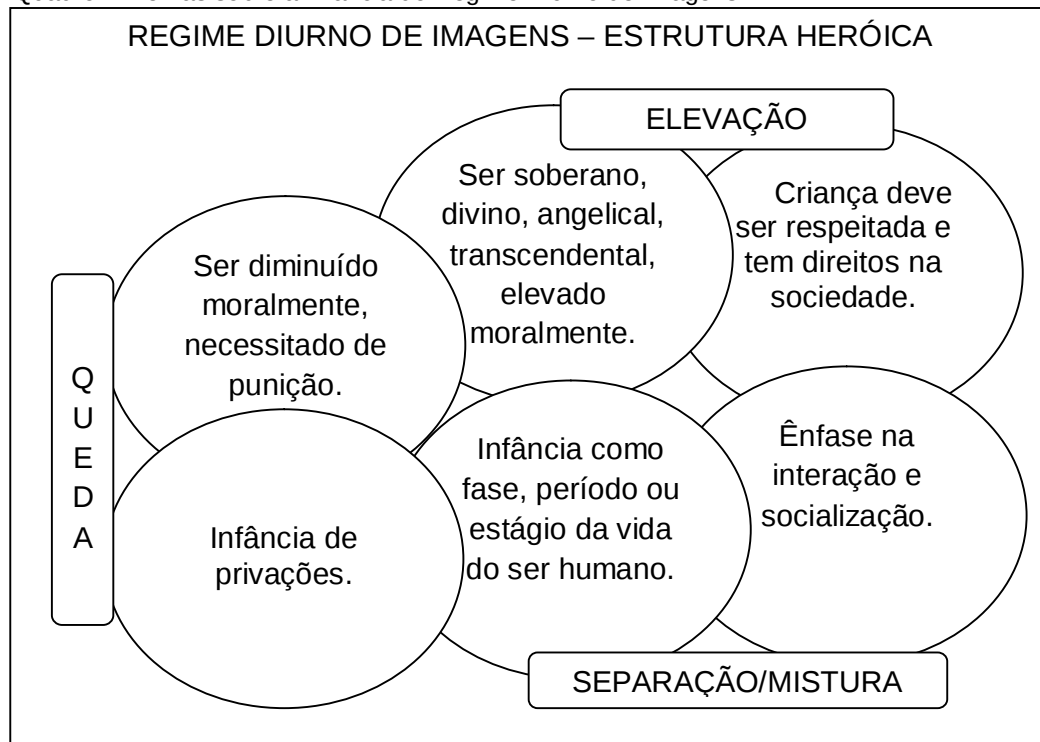
numa duplicação do real; produzidas para substituir um real ausente ou inexistente; e representadas metaforicamente, sem equivalentes ou modelos na experiência.

Percebendo essa amplitude, Durand (2010, p. 69) considerou a “imagem como embrião imaginário da criação científica”, demonstrando, com o auxílio de outros estudiosos, que descobertas realizadas por cientistas renomados como Kepler, Newton, Copérnico, Bohr e Einstein, “foram de alguma forma pressentidas pela formação e as fontes imaginárias de cada pesquisador”, entendendo por fontes imaginárias suas leituras, a educação recebida, lugares freqüentados, etc. Nesse sentido, observamos que ao longo de nossa pesquisa, as imagens coletadas através das produções plásticas, narrativas e escritos das professoras sobre a infância nos trouxeram imagens de todos os tipos e nós as organizamos em temas a fim de melhor compreendê-las. Nessa compreensão, optamos por utilizar a teoria antropológica do imaginário de Durand (1993, 2002, 2010) como base fundamental e as teorias das ciências humanas que consideramos básicas na formação de educadores, no intuito de compreendê-las enquanto influenciadoras da constituição do imaginário do grupo de professoras.

Assim, nosso intuito nesta seção é demonstrar a relação que se evidenciou entre as imagens analisadas a nível do pensamento simbólico e aquelas suscitadas pelas concepções, que se mostram de maneira mais concreta, em muitas vezes “grudadas” no real, mas não deixando de fazer parte de um mesmo sistema imaginário. Com isso queremos encontrar o lugar simbólico da criança no imaginário do grupo de professoras, uma vez que estas últimas imagens relacionadas com as primeiras nos permitirão desenvolver essa compreensão e verificar a incessante troca do trajeto antropológico no que se refere a esse lugar, ou seja, como a imaginação simbólica e as concepções do grupo de professoras nos mostram esse lugar, que, para além do movimento psíquico, se evidencia no social.

Encontramos, no decorrer da nossa pesquisa, seis temas que correspondem ao regime diurno de imagens, obedecendo a três esquemas principais, conforme podemos observar na figura a seguir:

Quadro 2: Temas sobre a infância do Regime Diurno de Imagens



Fonte: Elaborado pela autora.

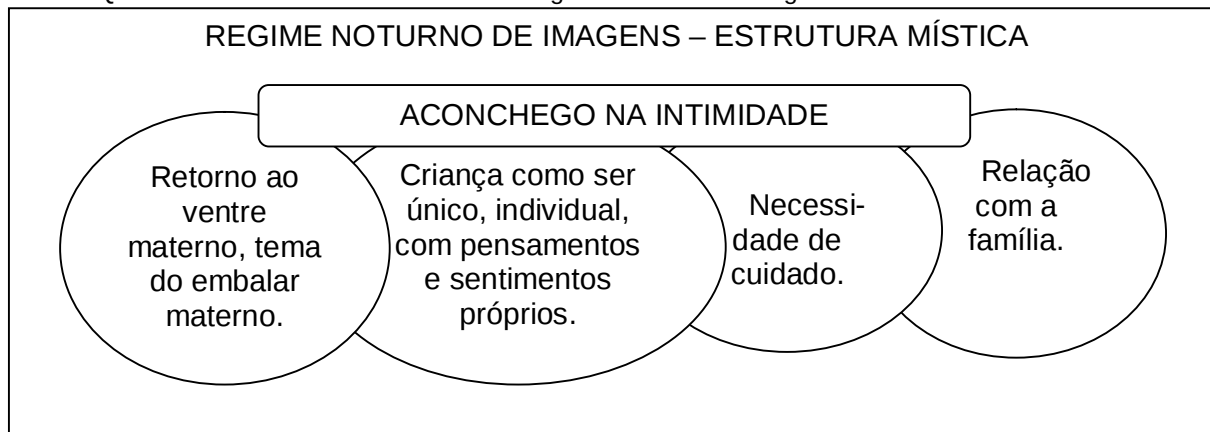
Verificamos, assim, que os temas *ser soberano, divino, angelical, transcendental, elevado moralmente*; e *criança deve ser respeitada e tem direitos na sociedade* convergem sob o mesmo esquema da elevação, nos revelando uma criança valorizada, enxergada, vista como um ser especial e importante dentro da sociedade. A criança que, por ser soberana, transcendental e elevada moralmente, merece respeito e deve ter seus direitos na sociedade. Porém, ainda que vista desse modo, não deixa de ser, portanto, diferenciada do adulto, o que nos evidencia o caráter antitético do imaginário diurno. Os temas *infância como fase, período ou estágio da vida do ser humano*, e *ênfase na interação e socialização*, nos deixam bastante evidente o esquema de distinguir e a antítese separar/misturar oriunda dele. Fase, período e estágio evocam a própria imagem estática da distinção de momentos da vida humana, enquanto que a interação e socialização, no contexto em que nos são apresentadas nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que sugerem diferenciação, distinção, separação (criança diferente de adulto), convocam a criança a se misturar com outras pessoas, inclusive com os próprios adultos. Encontramos então, por hora, uma criança valorizada, respeitada e até

admirada, mas que é distinta dos adultos e que precisa se misturar às outras pessoas.

Ainda nesse regime de imagens, encontramos os temas *ser diminuído moralmente*, *necessitado de punição*; e *infância de privações*, os quais evidenciam um imaginário terrificante, negativo sobre a infância, em antítese hiperbólica ao verificado nos quatro primeiros temas discutidos nesta seção. Compreendemos aqui que, ao evocar diretamente angústias, este imaginário relacionado às trevas se revela na ênfase ao terrificante para lidar com ele, vencê-lo e alcançar o seu extremo oposto, conforme já verificamos. Nesse sentido, a infância de privações e, portanto, de sofrimento, possivelmente é aqui evocada numa busca simbólica de equilíbrio no olhar sobre a criança, simbolizando-a como um ser diminuído moralmente e que necessita ser punido por ser inferior aos adultos, em contraste às simbologias anteriores.

Encontramos ainda no decorrer da pesquisa, temas relacionados às duas estruturas do regime noturno de imagens. Vejamos inicialmente aqueles oriundos da estrutura mística:

Quadro 3: Temas sobre a infância do Regime Noturno de Imagens – estrutura mística



Fonte: Elaborado pela autora.

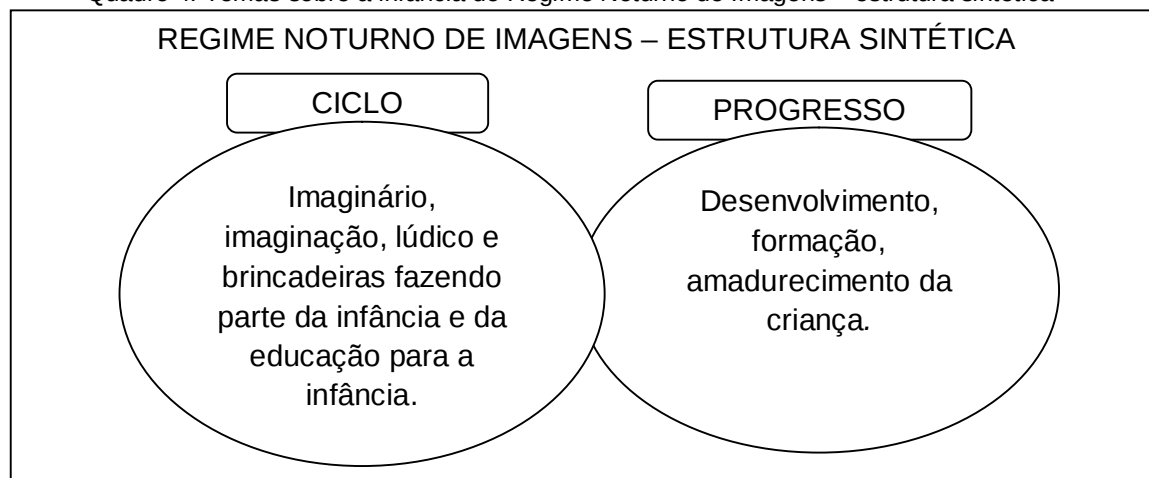
Observamos na figura acima que os quatro temas encontrados se relacionam à ideia de aconchego na intimidade, a qual é denominada por Pitta (2005) como esquema e está intimamente ligada ao esquema verbal de confundir. Os temas *retorno ao ventre materno, tema do embalar materno*; *criança como ser único, individual, com pensamentos e sentimentos próprios*; *necessidade de cuidado*; e *relação com a família*, marcam de forma bastante

clara os processos inerentes à estrutura mística do imaginário. Tanto a aproximação do ventre materno, que se confunde com a necessidade de cuidado e, no contexto desta pesquisa, com a relação com a família, quanto o olhar a criança como ser único, individual, conotam a necessidade de descida, diminuição para o aconchego e proteção na intimidade. É curioso observarmos que esses quatro temas apareceram com certa constância no decorrer da pesquisa para reforçar uma única ideia. Encontramos, nesse sentido, a íntima relação da infância com o aconchego, o cuidado, a intimidade, o calor do seio familiar, sendo a criança, vista neste contexto como única, especial, pertencente a uma família. Observamos assim uma criança que precisa de cuidados, aconchego, carinho, atenção, proteção.

Encontramos nas produções plásticas, nas narrativas e nas respostas ao questionário uma imagem que muito revela acerca desse sentido e que se repetiu diversas vezes, reforçando-o. Trata-se da imagem da casa, que, no contexto da pesquisa, parece se confundir com a escola, conferindo a ela um caráter protetor, acolhedor.

Ainda no regime noturno de imagens, percebemos a presença de dois temas que remeteram aos dois movimentos principais da estrutura sintética do imaginário, conforme vemos na figura abaixo:

Quadro 4: Temas sobre a infância do Regime Noturno de Imagens – estrutura sintética



Fonte: Elaborado pela autora.

O tema *imaginário, imaginação, lúdico e brincadeiras fazendo parte da infância e da educação para a infância* possui um sentido fortemente sintético, uma vez representa a união de dois opostos em um só processo. Expliquemos

melhor. A imaginação, o imaginário, o lúdico e as brincadeiras são aspectos que, dentro do processo educativo se apresentam de maneira contrária aos objetivos historicamente definidos. A escola, por si só, foi durante muitos anos e ainda é entendida como um espaço de racionalidade, não havendo brechas para a produção simbólica, conforme discutimos no capítulo 2 deste trabalho. Desse modo, enxergamos a correspondência destes aspectos com a educação como sendo as duas metades de um círculo, que, durante o processo educativo, gira, fazendo transparecer a mistura atualmente já verificada nos sistemas contemporâneos de ensino. Porém, há sempre uma ideia de retorno às concepções originais, tradicionais, mais antigas, que chegamos a explicitar quando discutimos a história, a sociologia, a antropologia, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. A representação deste ciclo, simbolicamente também representado pela bicicleta, pula-corda, brincadeira de roda, carro, bola e outras expressões de constante retorno, fica evidente no movimento realizado pelo pensamento das professoras ao longo de suas respostas às perguntas dos questionários. Suas concepções oscilam entre as mais atuais e as mais antigas. Encontramos aí uma criança contraditória, que é duas em uma só, ao mesmo tempo em que é importante e precisa ser cuidada e respeitada, é um indivíduo em vias de ser, que precisa se misturar aos outros para vir a ser. É uma criança cuja moral é, ao mesmo tempo, aumentada e diminuída, ela é soberana e terrificante, enfim, é dois lados de um ciclo em um só corpo.

Já o tema *desenvolvimento, formação, amadurecimento da criança* se revela como ligado ao sentido ascendente do progresso, numa atitude de aceitação da passagem do tempo pela verificação de que resulta dessa passagem, conforme vimos em Durand (2002, p. 338), um “produto” definitivo, revelando um progresso, que no contexto da nossa pesquisa pode ser compreendido como a evolução (ou o progresso) da criança em diversos aspectos (cognitivo, emocional, social, moral...) pela ação pedagógica, revelando um “produto”, que seria o sujeito amadurecido, educado, mais próximo do ideal da sociedade. Esse aspecto é facilmente percebido como positivo e estimulante para os educadores em um contexto escolar, fazendo desse “produto” a grande motivação de sua prática profissional cotidiana. Simbolicamente observamos esse sentido bem evidente na imagem da árvore, que se repetiu em diversos momentos das produções, conforme já vimos.

Podemos compreender, neste tema, a representação de um ponto de equilíbrio do imaginário desse grupo de professoras, onde a atitude de aceitação da passagem do tempo se revela devido ao resultado provavelmente positivo dessa passagem. Assim, vemos aqui uma criança que, apesar de unir sentidos bastante opostos em si mesma, se revela como equilíbrio e esperança para o grupo pesquisado.

Ao longo da discussão aqui realizada, encontramos enfim uma possível compreensão para o lugar da criança no imaginário das professoras pesquisadas. Esse lugar foi, durante toda a pesquisa chamado de simbólico, por advir de representações simbólicas, cujos valores se deixam transparecer nas atitudes sociais e pensamentos diretos das professoras, ao mesmo tempo em que tais atitudes e pensamentos também influenciam na constituição destas representações, na constante troca incansavelmente explicitada durante todo o percurso deste trabalho.

Verificamos, portanto, a partir da nossa investigação, que a criança para o grupo de professoras pesquisado é valorizada de modo antagônico, sendo ora soberana e por isso respeitada e até admirada, ora terrificante, precisando ser punida. É considerada distinta dos adultos, precisando se misturar a eles para progredir. Ao mesmo tempo é um ser único, que precisa de cuidados e proteção. Desse modo, é dois lados de um mesmo círculo, que gira misturando essas características opostas e, assim, progride, equilibra o imaginário da professoras pelo “produto” positivo que resulta da passagem do tempo.

Apesar desse equilíbrio possivelmente encontrado, percebemos uma tendência no imaginário do grupo em movimentar-se mais fortemente em torno da estrutura diurna no que se refere à infância. Isso pode ser percebido pela ênfase maior na produção de imagens com tendências heróicas, que já poderia ser esperado pelo fato de vivermos uma cultura fortemente influenciada pelo regime diurno de imagens, conforme observamos no capítulo 2 deste trabalho.

Essa tendência à estrutura heróica, juntamente com a presença das outras duas estruturas, muito nos revela acerca do lugar em que o grupo pesquisado insere a criança no seu contexto social. Durand (2002) encontrou em suas pesquisas várias evidências de que o modo como o imaginário se estrutura muito nos diz acerca da organização das diversas sociedades. Ele observa, por exemplo, a existência de uma tripartição nas organizações

sociais, fato que se repete nos mais diferentes tempos e lugares do mundo. Essa tripartição obedece aos mesmos princípios do imaginário que se revela sempre em três diferentes estruturas, como discutimos há pouco. Na nossa sociedade brasileira temos, por exemplo, uma divisão política em três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Desse modo podemos entender que o mesmo ocorre no grupo de professoras pesquisado, estando seu imaginário intimamente relacionado à organização de suas práticas, ou seja, as suas representações diretamente ligadas ao modo como organizam sua realidade na convivência com as crianças no contexto escolar.

Entendemos, portanto, que a criança é colocada pelo grupo de professoras em um lugar que a diferencia dos adultos, por isso se encontra em um espaço pensado apenas para crianças (a escola). Essa diferenciação leva os adultos que pesquisamos a duas atitudes principais frente à criança: a de respeito e a de punição. Porém, ainda integradas a estas atitudes, encontram-se aquelas que se relacionam ao carinho, ao cuidado e à proteção, trazendo certo equilíbrio a esta organização. No âmbito deste trabalho, não foi possível investigar a fundo como essas atitudes se estabelecem na concretude cotidiana das práticas desenvolvidas pelas professoras, o que nos leva a reconhecer a necessidade de uma continuidade na realização deste estudo.

Porém, obtivemos, enfim, uma compreensão acerca do lugar simbólico da criança no grupo social pesquisado, lugar este que se mostrou a partir das construções imaginárias das professoras. Entendemos que este lugar não é unicamente determinado pelo imaginário dos adultos que pesquisamos, pois sabemos que a rede de trocas realizadas ao nível do imaginário é sempre constante também em relação às crianças, o que abre margens a outras investigações. Por ora, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos a este trabalho.

5 E ASSIM A ESTÓRIA RECOMEÇA...: algumas considerações

Chegamos assim ao final da nossa estória, que aqui termina já preparada para recomendar. No decorrer desse trabalho, muitos foram os questionamentos que se desenvolveram a partir das discussões realizadas, os quais abrem vários caminhos para novas investigações. Por isso chegamos aqui apenas ao fim de um ciclo, que agora se prepara para recomendar rumo a uma nova volta a partir das mãos dos leitores, tomando um rumo ascendente, assim como em uma espiral.

Os elementos iniciais dessa tessitura começaram a aparecer através das nuances de uma infância cujo “barulho de escola” instigou a escuta e observação de uma realidade. O “barulho”, que antes era apenas agradável e despertava curiosidade, hoje é entendido como mistura, acolhimento, devir, harmonização de contrários, o que nos revela uma ampla simbologia em torno da escola e da infância. Assim, foi partindo do “barulho” revelado pelos sujeitos que compõem um ambiente escolar, que diversos significados puderam ser dados a esse contexto. A infância, como fase de vida dos sujeitos desse/responsáveis por esse “barulho” e a escola como o ambiente estruturador/proporcionador desse “barulho”, entram, portanto, nessa investigação como elementos centrais.

Procuramos, desde o início deste trabalho, compreender um sistema de significação para a infância a partir da tessitura de contextualizações que permitiram alcançar o campo das organizações imaginárias dos professores pesquisados.

O caminho percorrido mostra claramente a concepção científica que envolveu este trabalho, uma vez que houve uma mistura entre pesquisadora e objeto de pesquisa, fazendo um, parte do outro, à medida que a compreensão foi se construindo no decorrer das investigações, ou seja, sendo “quem descreve da mesma substância daquilo que descreve”, obedecendo assim aos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos propostos para esta pesquisa (MAFESOLLI, 2000, p. 7).

Essa concepção se fez clara ainda quando da intervenção da autora na elaboração de metáforas para representar as teorias discutidas e a própria

construção da pesquisa de campo, quando optamos por apresentá-la como uma estória, cujos sujeitos foram seus personagens. Nesse exercício simbólico, buscamos mostrar que, mesmo as construções do pensamento humano relacionadas à racionalidade científica estão embebidas por significações simbólicas e que, por isso, podem ser, sem dificuldades, representadas por metáforas.

Isso pôde ser comprovado quando verificamos a íntima relação existente entre as imagens simbólicas evocadas pelos sujeitos desta pesquisa e suas concepções racionais acerca da infância. Com isso, chegamos a uma primeira constatação de que o imaginário possui grande amplitude no psiquismo humano, abrangendo não apenas imagens simbólicas, mas também todas as formas de pensamento, inclusive o científico, que se encontram intimamente ligados, algo que já havia sido demonstrado por Durand (2002) em suas pesquisas.

Esse aspecto se deve ao conceito-chave da obra de Durand (2002) que, usado como fio condutor da nossa pesquisa, se mostrou constantemente nas nossas constatações e nos permitiu chegar às compreensões alcançadas. Estamos nos referindo ao trajeto antropológico, incansavelmente referido no decorrer de todo este trabalho e base para todo o sentido conferido às construções aqui realizadas. É este trajeto que nos permitiu pensar na amplitude do imaginário humano, verificando que todas as construções do homem perpassam por ele.

Assim, esse conceito nos permitiu compreender como se dá a construção do sentido dado à infância pelo grupo de professoras pesquisado. E isso nos abriu caminho para outra constatação: a de que é possível obter uma compreensão sobre a constituição da criança a partir da teoria do imaginário desenvolvida por Durand (1993; 2002; 2010). Observamos que essa teoria nos revela acerca da gênese do imaginário, demonstrando os aspectos advindos tanto do meio biopsíquico quanto do sócio-cultural na construção do imaginário, a qual se inicia na infância e se mantém por toda a vida do sujeito. Portanto, quando buscamos tratar das bases da teoria construída por Durand (2002), já estávamos nos referindo à infância. Assim, além da compreensão acerca do sentido dado à infância pelo adulto, a qual buscávamos desde o início, pudemos compreender a própria criança, em suas bases constitutivas do

imaginário, do modo como foi descrito por Durand (1993). Esse aspecto nos levou importantes questionamentos: poderiam as crianças dar sentido à própria infância? Como o imaginário das próprias crianças revela o sentido que dão à infância? No decorrer deste trabalho, acredito ter chegado às minhas conclusões acerca do primeiro questionamento, o que me faz almejar novas construções em torno do segundo, algo que pretendemos fazer futuramente.

Para alcançarmos a compreensão pretendida sobre a infância, trouxemos inicialmente a História, por uma necessidade de contextualizar a infância, já que nosso objetivo central se encontra em torno desta fase da vida. Para isso, partimos da sua compreensão desde os primórdios de sua consideração enquanto tal. Percebemos que a evolução do “sentimento de infância” (ARIÈS, 2006) e dos sentimentos em relação à infância é essencial para a compreensão das infâncias que hoje se construíram e continuam a se construir dentro da nossa sociedade. Portanto, para que pudéssemos entender o sentido dado à infância atual pelos professores de uma escola pública de São Luís/MA, era necessário que compreendêssemos tanto a evolução histórica da infância no mundo ocidental, como no nosso país. Entendemos que a história dá identidade às sociedades, sendo, portanto, parte do imaginário dos sujeitos que são fruto dela.

Ao trazermos as outras ciências, alcançamos diferentes objetivos: um relacionado ao fato de necessitarmos da compreensão de vários olhares sobre a infância contemporânea, partindo de diferentes pontos de vista, realizando, assim, uma ampliação do sentido da infância atual, tomando como base nossos pressupostos teórico-metodológicos que, ao se referirem a um sujeito amplo e complexo, precisavam que este fosse enxergado com a amplitude da conjunção de diferentes teorias; outro se deveu ao fato de que as teorias aqui discutidas são base para cursos de formação de educadores, o que nos leva a considerar que, possivelmente, tais teorias fizeram parte dos estudos das professoras pesquisadas, sendo, portanto, um dos aspectos do meio sócio-cultural que influenciaram na constituição do imaginário destas em relação à infância, mesmo que não tenham sido conhecidas por elas nos moldes (ou com os aspectos) que aqui foram apresentadas.

Após toda uma base teórica desenvolvida no intuito de forrar o tecido constitutivo da nossa pesquisa, usamos o fio condutor para tecer o

entrelaçamento que nos permitiu compreender o lugar simbólico da criança no imaginário das professoras, ou seja, o sentido dado à infância por elas e sua relação com a existência cotidiana.

Nesse entrelaçamento, encontramos os sentidos suscitados por imagens simbólicas e concepções, os quais se corresponderam entre si, reforçando-se mutuamente. Para a compreensão das imagens simbólicas utilizamos como método as estruturas antropológicas do imaginário, o que nos permitiu classificar as imagens em três estruturas distintas, visando, assim, a compreensão de um sentido em cada uma delas ou nas constelações. Já na análise compreensiva das concepções, como chamamos aqui, utilizamos as teorias das ciências humanas discutidas, estabelecendo sua relação com os sentidos suscitados pela antropologia de Durand (2002).

Por fim, verificamos que o imaginário do grupo pesquisado em relação à infância apresenta elementos que nos revelam uma maior tendência à representação diurna, desvendando assim uma infância heróica. Porém encontramos também elementos reveladores da representação noturna, envolvendo tanto elementos místicos quanto sintéticos. Estes aspectos nos revelam que, apesar de uma tendência, o grupo consegue estabelecer um equilíbrio em no seu imaginário sobre a infância, uma vez que alcançam elementos sintéticos em suas representações.

Uma vez tendo esse entendimento, pudemos buscar o sentido revelado pelas professoras em relação à infância, que girou em torno da valorização antagônica da criança, o que por si só já caracteriza a estrutura heróica do imaginário, revelando, desse modo uma tendência diurna no imaginário das professoras na representação da infância, apesar de termos encontrado elementos que revelam equilíbrio entre os regimes.

Assim, observamos que, apesar das teorias discutidas no aporte teórico deste trabalho terem sido fundamentais para as compreensões a que chegamos, as estruturas antropológicas do imaginário foram a principal base da análise compreensiva dos dados coletados nesta pesquisa.

Resultado parecido em relação à representação da infância por adultos pôde ser observado nas construções de Wunemburger e Araújo (2006, p. 44), quando estes revelam que compreendem que “a criança seja um símbolo de totalidade [...] e que se afirme, portanto, como um símbolo mediador, salvador

e que reúna os contrastes”. Encontramos, em síntese, uma tripartição na representação da infância pelo grupo de professoras, chegando a elementos que revelam um equilíbrio, do mesmo modo como verificaram esses autores. Porém, não podemos afirmar que há um equilíbrio instaurado, pelo fato de termos observado uma tendência maior à antítese.

Essa tripartição e os sentidos revelados por ela é o que nos permite observar o lugar simbólico da infância no imaginário das professoras. Constatamos que não há um lugar simbólico, mas lugares simbólicos da infância, uma vez que foram vários os sentidos que se revelaram em relação à infância na nossa pesquisa, o que já poderíamos esperar pela própria tendência natural do imaginário.

Observamos que os sentidos revelados nos permitem compreender as seguintes atitudes perante a criança no contexto social: respeito, admiração, punição, separação do adulto, mistura a outras pessoas, contato, cuidado, proteção, recompensa pela passagem do tempo.

Assim, percebemos que o imaginário das professoras, que dá sentido à infância vivenciada no contexto da escola pesquisada, muito nos diz a respeito das atitudes frente à criança e, desse modo, do lugar que esta é colocada no contexto social da escola. A própria organização das carteiras nas salas de aula, já nos revela a tripartição encontrada na nossa pesquisa. Em algumas salas, as carteiras são organizadas em fileiras, em que cada aluno se encontra diurnamente separado ou isolado; em outras, podemos encontrar uma organização em semicírculo, o que nos revela uma simbologia noturna, do acolhimento, em que esse formato lembra o de uma embarcação, considerada simbolicamente uma morada, a qual revela uma proximidade do ventre materno. Já em outras, pudemos observar a organização em pequenos grupos, o que nos revela uma união de contrários, ao mesmo tempo em que vemos um isolamento ou separação, percebemos uma união circular ou um espaço de acolhimento e intimidade dentro de um mesmo todo.

Conseguimos compreender, no entanto, que o sentido dado à infância pelo imaginário do adulto tem relação direta com as atitudes sociais deste frente à criança, o que nos leva a entender que o próprio processo educativo é influenciado pela rede de sentidos construída pelo imaginário dos professores. Aqui observamos novamente uma abertura a novas investigações, que podem

se sustentar na constatação da relação entre o imaginário e a organização do social. Neste trabalho, desenvolvemos um olhar compreensivo acerca dessa relação, o que deu abertura para a compreensão de que é possível pensar que o imaginário molda o social, porém entendemos as limitações deste estudo e consideramos necessário o aprofundamento neste aspecto para que conclusões mais concretas possam existir.

E assim nossa história pode recomeçar, pode se reconstruir, pode ganhar novos significados. Procuramos, com a realização desta pesquisa, contribuir para a compreensão dos caminhos que os educadores têm trilhado na sua rede de significações em relação infância, uma vez que estes profissionais são, por excelência, aqueles que acompanham o movimento diário de transformações que ocorrem nessa fase da vida. Sendo assim, estes são os profissionais mais adequados para construir novos saberes em relação à infância e novas práticas no sentido de transformação e adequação à realidade das infâncias contemporâneas, que vêm questionando a pedagogia para que esta reveja seus posicionamentos.

Uma educação que promova um equilíbrio psicossocial para os sujeitos, conforme a Pedagogia do Imaginário (DUBORGEL, 1992) sugere, é requerida e, para que ela ocorra, é necessário que haja primeiro um equilíbrio nas constelações de imagens produzidas pelo imaginário do grupo de professores que desenvolvem o pensamento educativo da instituição. Assim, através de uma pesquisa como esta, podemos repensar nesse equilíbrio no intuito de buscar promovê-lo efetivamente dentro do grupo.

Esperemos ter alcançado nosso propósito chegando ao fim deste trabalho com a ideia de recomeço, entendendo que todas as histórias são fruto do fluxo constante entre as pulsões subjetivas e as intimações do meio, assim como esta que acabamos de contar. E, como uma boa história, pode ser contada, recontada e ressignificada infinitas vezes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. ARAÚJO, Joaquim Machado. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: da criança mítica às imagens da infância**. Maia: Ismai, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **A Infância Interroga a Pedagogia**. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ATIHÉ, Eliana Braga Aloia. **Cultivo do Imaginário e uma Educação da Alma**. *In*: BARROS, João de Deus Vieira (org.). Educação e Simbolismo: leituras entrelineares. São Luís: EDUFMA, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O novo espírito científico**. *In*: seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

BEE, Helen. **A Criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Ideb: resultados e metas** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> . Acesso em 08 fev 2013.

CAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. *In*: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil (org.). 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun. **A Pesquisa narrativa**: uma forma de evocar imagens da vida de professores. Niterói, 1999. Mimeografado.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DE LAUWE, Marie-José Chombart. **Um outro mundo**: a infância. Tradução Noemi Kon. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1991.

DEL PRIORE, Mary. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil (org.). 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Neotenia**. Disponível em <http://www.dicio.com.br/neotenia/> . Acesso em 23 out 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Porto Alegre: Vozes, 2005.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. 6ª Ed. Lisboa: Edições 70, 1993.

DURAND, Gilbert. **Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

FRANCO JR.; ANDRADE FILHO. Atlas: História Geral. São Paulo: Scipione, 1997.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. In: Obras

Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund: **O Mal-Estar na Civilização**. *In:* Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. *In:* DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil (org.). 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GOMES, Ana Maria Rabelo. **Outras crianças, outras infâncias?** *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. **A escrita da história da infância: periodização e fontes**. *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: UNESP, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Trad.: Maria Lúcia Pinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, Carl Gustav. **Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Acrópolis, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios**. 2ª Ed. São Paulo: Atheneu,

2005.

LISPECTOR, Clarice. **Menino a bico de pena**. In: Felicidade Clandestina. Rocco: São Paulo, 1998

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo da Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **A criança visível**. In: Educação & Psicologia: Infância, Escola e Sociedade, p. 44 – 53. São Paulo, 2009.

PACIEVITCH, Thais. **Iluminismo**. Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/iluminismo/> . Acesso em 02 dez 2012.

PAULA CARVALHO, José Carlos. Rumo a uma Antropologia da educação: prolegômenos. In: Revista da Faculdade de Educação da São Paulo. P. 113 – 132. São Paulo: FE/USP, 1982.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PITTA. Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

RAMOS, Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil (org.). 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Tradução de Lourdes

Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Marcos Ferreira; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Prefácio**. *In*: WUNENBURGER, Jean-Jaques. ARAÚJO, Alberto Filipe. Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infância e psicologia** – marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WUNENBURGER, Jean-Jaques. ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara Professora,

Você está sendo convidada a participar, de uma pesquisa de cunho científico para elaboração de Dissertação de Mestrado na área de Educação. Após ser esclarecida sobre as informações pertinentes a esta pesquisa, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Em caso de dúvida você pode procurar o Conselho de Ética da Instituição formadora.

Informações sobre a pesquisa

Título: IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA: o lugar da criança no imaginário de professores

Pesquisadora: Lia Silva Fonteles

Professor Orientador: Profº Dr. João de Deus Vieira Barros

Telefone de contato: (98) 9139-4158

Eu _____, abaixo assinada, concordo, em participar da pesquisa sobre IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA.

Fui, devidamente, informada sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Assumo inteira responsabilidade pelas informações aqui prestadas bem como autorizo o(s) profissional (is) a realizar (em) todos os procedimentos necessários para a obtenção dos dados para a pesquisa.

São Luís, ____/____/____

APÊNDICE 2: Questionário



QUESTIONÁRIO

1 – DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: _____

Curso de graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Especialização () Sim () Não Curso: _____ Conclusão: _____

Mestrado () Sim () Não Área: _____

Ano de conclusão: _____

Doutorado () Sim () Não Área: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de magistério: _____

Tempo de atuação na UEB Terra do Nunca: _____

Faixa Etária dos alunos que leciona: _____

2 – Por que você escolheu ser professora de Educação Infantil?

3 – O que você entende por infância?

4 – O que você acha que não pode faltar em uma educação para a infância? Justifique.

5 – Como você descreveria a forma como a infância é vivenciada pelos os alunos da sua sala de aula?

6 – Quais as contribuições das suas vivências da infância para a sua atuação profissional?

7 – Que características você associa à infância? Justifique.

8 – Como você analisa a presença da idéia de infância nos documentos elaborados na escola (planos de aula, projetos, relatórios...)? Comente.

9 – Que lembranças você associa à sua infância na escola? Relate-as identificando que sentimentos, emoções e sensações lhe despertam.

APÊNDICE 3: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Roteiro de Entrevista semi-estruturada

- 1) Você poderia me falar de sua infância?
- 2) E de sua infância na escola?
- 3) Como você entrou na carreira docente?
- 4) Há quanto tempo você é professora?
- 5) Há quanto tempo você leciona para a faixa etária com que trabalha atualmente?