

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LISI SALAZAR COUTINHO

IMAGEM DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO
COLÉGIO ESTADUAL AMARO CAVALCANTI

RIO DE JANEIRO

2010

LISI SALAZAR COUTINHO

IMAGEM DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO
COLÉGIO ESTADUAL AMARO CAVALCANTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Souza Martins

RIO DE JANEIRO
2010

LISI SALAZAR COUTINHO

**Imagem dos professores na perspectiva de estudantes do Colégio Estadual
Amaro Cavalcanti**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profª Drª. Ângela Maria Souza Martins
Orientadora – UNIRIO

Profª Drª Sandra Albernaz de Medeiros
Co-Orientadora UNIRIO

Profª Drª Lúcia de Mello e Souza Lehmann
UFF

Profª Drª Lígia Martha C. da C. Coelho
UNIRIO

Dedico este trabalho a minha família, amigos e mestres.

AGRADECIMENTOS

Deixo registrado o sincero agradecimento a cada um que, de alguma forma, me auxiliou neste processo. Mesmo não sendo possível nomear a todos, tem aqui o meu “muito obrigada”.

Aos professores e equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente às professoras Ângela Maria Souza Martins e Sandra Albernaz de Medeiros por sua disponibilidade e disposição para que fosse possível a conclusão desta pesquisa.

A todos os amigos e colegas da turma 2008 pelos preciosos momentos gerados em nosso convívio.

A Maurice por sempre acreditar em mim e pelo estímulo que me ofereceu para que tentasse o mestrado.

Aos amigos queridos que me apoiaram e incentivaram nesta etapa, com especial agradecimento a Clarissa, Maria Ana, Gabriela, Rodrigo, Hugo, Marcella entre outros, para que eu seguisse até o fim.

Aos meus pais, Alba e José, meu irmão Davi e minha avó Teresa pelo amor, motivação e apoio.

A imaginação é mais importante que o conhecimento
(Albert Einstein)

RESUMO

A pesquisa investiga, partindo da perspectiva do imaginário, como estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti simbolizam, no cotidiano da sala de aula, as ações e relações com os seus professores. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, um estudo de caso. Para tanto, como heurísticas, foram utilizados o teste do simbolismo de Marcel Postic, denominado *Alegorias dos Animais*, entrevistas semi-estruturadas, desenhos orientados e redações. Os dados foram analisados sobretudo à luz das ideias de Bruno Duborgel, no que se refere ao Imaginário e às Imagens na escola. Teve também, como aporte teórico, do ponto de vista das relações, a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli. Entende-se como imaginário o fundamento inicial sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade, que dão conta da relação indivíduo/sociedade e natureza/cultura. Portanto, o problema que move esta pesquisa é como se dá a relação estudante-professor, no âmbito do processo educativo, envolvendo as ações e relações por eles estabelecidas através do imaginário e como essas ações contribuem para a formação destes estudantes.

Palavras-chave: Educação – Representação - Imaginário

ABSTRACT

This study investigates, from the perspective of the imaginary, how the first year students from the Secondary school of Amaro Cavalcanti College relate in the daily routine of the classroom, the actions and the relationships with their teachers. This work has a qualitative nature, a case study. For this, as heuristics the following were used: the Marcel Postic symbolism test, titled *Allegories of the Animals*, semi-structured interviews, guided drawings and essays. The data was analyzed using Bruno Duborgel's theories, in which he refers to the Imaginary and Images. The Study also entails, as theoretic contribution, from the viewpoint of relationships, Sociology of the Quotidian by Michel Maffesoli. It is understood as the imaginary initial foundation on which is built the concepts of man, world, society, that realizes the relationship between individual/ society and nature / culture. Therefore, the problem that drives this research paper is: how is the student-teacher relationship, within the scope of the educational process, involving the actions and relationships which they have established, and how these actions contribute to the development of students.

Keywords: Education - Representation - Imaginary

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 – COMPREENSÃO DO IMAGINÁRIO: ALGUMAS PERSPECTIVAS | 16 |
| 1.1. O LUGAR DO IMAGINÁRIO..... | 19 |
| 1.2. O USO DO TEXTO, DA IMAGEM E DO IMAGINÁRIO PELOS ESTUDANTES..... | 22 |
| CAPÍTULO 2 – COTIDIANO, ESCOLA E IMAGINÁRIO | 32 |
| 2.1. O COTIDIANO VIVIDO E O COTIDIANO IMAGINADO | 34 |
| 2.2. O USO DO IMAGINÁRIO NA ROTINA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES | 37 |
| CAPÍTULO 3 – A APREENSÃO DO IMAGINÁRIO EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO | 43 |
| 3.1. VOZES DA PESQUISA: DE ONDE FALAMOS, COM QUEM FALAMOS..... | 46 |
| 3.2. O USO DA “ALEGORIA ANIMAL” E A REPRESENTAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELOS ESTUDANTES..... | 52 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 85 |
| REFERÊNCIAS | 90 |

| | |
|--------------------|-----------|
| ANEXOS..... | 93 |
|--------------------|-----------|

INTRODUÇÃO

A pesquisa *Imagem dos professores na perspectiva de estudantes do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti* teve como ponto de origem, um momento anterior ao próprio projeto.

Entre os anos de 2004 e 2005, tive a oportunidade de trabalhar na biblioteca de uma escola da rede privada, situada na cidade do Rio de Janeiro. O público da instituição era formado por jovens, com idades entre 14 e 18 anos (alunos do ensino médio).

Com o passar do tempo, foi possível observar que a biblioteca tornou-se um ponto de encontro, principalmente no horário do recreio, sendo este espaço usado tanto para as consultas à bibliografia disponível e realização de trabalhos, quanto para a conversa e troca de informações a respeito das aulas, dos professores e tudo o que tinha referência ao cotidiano daquela escola.

Assim, percebi a necessidade de alguns estudantes, nessas horas de descontração, representarem seus educadores por meio da imitação de gestos ou formas de falar. Estavam ali caracterizadas, maneiras de expor admiração, raiva e tantos outros sentimentos referentes às relações estabelecidas. Essa experiência trouxe a vontade de ouvir melhor o que os jovens têm a dizer a respeito de seus professores.

Algumas formas de abordagens foram pensadas para tratar a representação da figura docente na visão dos estudantes, mas através da percepção do imaginário, sobretudo na perspectiva de Bruno Duborgel (1992) e na proposta da “Alegoria Animal” de Marcel Postic (1993), reconhecemos significativo embasamento para auxiliar este trabalho.

A pesquisa teve como objetivo entender as algumas representações simbólicas que os estudantes construíram acerca de seus professores ao longo do

ensino fundamental até o presente momento, partindo do jogo que se estabelece entre imagem e imaginário. Isto é, buscamos perceber como que nas relações cotidianas dentro do espaço escolar podem ocorrer as interações entre docentes e discentes. Os sujeitos participantes deste estudo foram jovens do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, localizado no Largo do Machado, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

A opção por esta instituição deveu-se à sua tradição em abarcar estudantes de várias regiões do município do Rio de Janeiro, bem como de cidades vizinhas. Isso ocorre por sediar-se em um ponto compreendido como de fácil acesso, que conta com os sistemas de ônibus, metrô e vans, além de ser rico em serviços como comércio, bancos e feiras. Torna-se então uma região que se estende como uma “ramificação” do pátio escolar, pois os estudantes do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, usam a praça como espaço de “espera” para o próximo tempo de aula ou mesmo, ponto de encontro com os colegas antes e depois dos turnos.

A escolha do público-alvo residiu na ideia de que esses jovens já puderam vivenciar importantes transições nas suas relações escolares, o que torna possível maior definição daquilo que projetam a respeito da figura docente. Para tanto, foram utilizados protocolos (dinâmica de ilustração e escrita de história), divididos entre 4 turmas pesquisadas, que denominamos “A” ; “B” ; “C” e “D”. Entre os discentes que participaram da dinâmica e foram posteriormente entrevistados, selecionamos 4 protocolos cuja representatividade e riqueza de detalhes, tanto na parte gráfica quanto nas entrevistas, servem como amostragem para este trabalho.

A relevância deste projeto, situa-se na percepção e análise de uma possível forma de apreensão do cotidiano da escola, isto é, teve como foco dar voz a determinado grupo que faz parte do espaço escolar. E assim, buscamos responder às questões que surgiram como problemas: que tipo de representações os estudantes conferem aos seus professores, a partir da imagem que atribuem a eles? Como isso interfere no processo de interação estudante-professor?

Para pensar as questões acima, foi preciso delimitar objetivos específicos.

Assim, tornou-se necessário investigar quais os parâmetros concebidos pelos jovens para que estabelecessem as imagens que possuem sobre cada educador escolhido e verificar o tipo de influência que estes parâmetros assumem, no momento de interação com o professor, dentro do espaço escolar.

Como abordagem metodológica de cunho qualitativo, foi utilizada a técnica baseada na “Alegoria Animal” de Marcel Postic, que consiste em perceber os elementos que orientam, por meio de uma ação simbólica, a adaptação ao ambiente escolar, permitindo neste caso, ao estudante, mostrar o significado que atribui àquilo que está à sua volta e como se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Coube pedir aos participantes que fizessem a ilustração de um animal que representasse determinado(s) professor(es) e, posteriormente, escrevessem uma história oferecendo características ao animal que o(s) simboliza(m). Preferencialmente, o estudante deveria colocar-se também nesta situação, representando-se como um animal que interage com o(s) professor(es) simbolizado(s).

Na etapa de ilustração e construção das histórias, foram utilizados como instrumentos: folha fotocopiada em tamanho A4, contendo espaço para desenho e pauta para texto; lápis ou lapiseira e caneta esferográfica nas cores azul ou preta. Na etapa de entrevista semi-estruturada, foi utilizado gravador de voz, com fita K7.

Concluída esta etapa, o próximo passo foi a análise dos tipos de situações encontradas.

Este é um trabalho que repousa sob o viés da subjetividade e, desta maneira, não tem como intenção esgotar ou racionalizar o assunto. Busca mostrar uma possibilidade de compreender como se estabelece a relação de interação entre estudante-professor no cotidiano escolar, partindo da perspectiva do imaginário. Isso porque, compreendemos, em acordo com Santos (2006), que o conhecimento científico é socialmente construído. Essa construção se dá naquilo que o autor

denomina *paradigma emergente* e que atua na perspectiva de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2006, p. 60). Dessa maneira:

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. (SANTOS, 2006. p. 77)

Cabe ressaltar que na pós-modernidade a ciência não segue um estilo único, facilmente identificável. Ela constrói-se a partir de estilos que o critério subjetivo e a imaginação encaminharão, oferecendo um movimento de maior personalização do trabalho científico.

Para uma melhor compreensão da trajetória percorrida pela nossa pesquisa, apontamos a seguir o que foi analisado em cada capítulo.

No primeiro capítulo, tratamos das contribuições teóricas sobre o imaginário e seu lugar no espaço escolar, isto é, como os estudantes se apropriam (ou não se apropriam) deste imaginário no momento de fazer uso e construção dos textos e imagens plásticas. Para tanto, contamos com as contribuições de nosso principal referencial, Bruno Duborgel (1992), além de Gilbert Durand (1988, 2002, 2004), entre outros autores.

O segundo capítulo tem como debate as considerações a respeito do uso do imaginário no cotidiano e especificamente, na escola. Trouxemos à tona questões mais gerais, seguindo o referencial de Michel Maffesolli (1984; 1995) articulando-as às concepções voltadas ao campo educacional, de Bruno Duborgel.

O terceiro capítulo tem como foco a pesquisa de campo, oferecendo a metodologia do trabalho, baseada na “Alegoria Animal” de Marcel Postic, localizando de onde surge a pesquisa e percebendo, para uma análise, as vozes dos

envolvidos: jovens estudantes do ensino médio.

Por fim, apontamos as considerações a respeito dos caminhos percorridos neste trabalho, as ideias que dali pudemos extrair para que se alcance uma educação não apenas voltada para um futuro promissor, ou fincada nos alicerces do passado, mas gerida para o presente que vivemos, que na gíria da juventude atual sugere o “já-é”, isto é, aquilo que pode ser realizado a partir do momento que se propõe.

Capítulo 1 – COMPREENSÃO DO IMAGINÁRIO: ALGUMAS PERSPECTIVAS

“Pelo imaginário, voltamos às fontes de nós mesmos; ao mesmo tempo, evadimo-nos de nós para buscar nossa amarração no universo”. (Marcel Postic)

Criar significado, modificar o que foi feito pela natureza, dar sentido ao mundo em atividade é uma função própria da mente, denominada imaginação. Para que o ato de criar ocorra portanto, é necessário imaginar.

Segundo Jeanne Bernis (1987), ao longo dos anos, duas definições possíveis/aceitas a respeito da imaginação foram mais difundidas: a primeira delas, relaciona imaginação a simples reprodução das sensações, na ausência dos objetos que a provocaram e/ou iniciaram. A segunda, relaciona-se à fantasia, isto é, sua essência está na emancipação do mundo sensível. Dessa forma, a imagem pode ser vista tanto como cópia fiel da sensação (dependente do corpo), como uma transposição da sensação a uma realidade que já não é o mundo dos sentidos (mas que conserva deste, as relações de situação e qualidade).

O período histórico da primeira metade do século XX retomou a importância das imagens simbólicas na vida mental, graças à *patologia psicológica* e a *etnologia*, pois ambas revelaram ao sujeito “normal e civilizado” que parte de sua representação estava limitada com as representações do “neurótico, do delírio ou dos ‘primitivos’” (DURAND, 1988, p. 41). Mesmo tratando o simbolismo de forma redutora, foi este o marco, para os estudos acerca do imaginário como os conhecemos atualmente.

Pitta (2005) nos lembra que hoje, no século XXI, as variadas críticas às teorias clássicas, a autocrítica do Ocidente com relação aos fatos históricos como as guerras e os progressos da Física, tornam impossível estudar o ser humano como “objeto”. Ao contrário, preconiza que é necessário um estudo baseado na

observação sensível dos fatos. Desta maneira, é necessária a *personificação do objeto*, oferecendo uma crítica à desvalorização da imagem e do imaginário e, em contrapartida, fazendo emergir a valorização das representações mentais dos sujeitos.

Assim, a intenção não está em defender um direito de igualdade entre imaginário e razão mas a integração entre ambos. Durand (1988; 2002; 2004) defende a imagem como símbolo e o simbolismo por sua vez, como forma de expressar o imaginário.

Desta maneira, o autor estabeleceu que a imaginação se revela como fator geral de equilíbrio psicossocial, em que o simbólico se confunde com todo o desenvolvimento da cultura humana percorrendo entre aquilo que é eterno e temporal. Então, o imaginário pode ser compreendido como alicerce sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo e sociedade.

"(...) o Imaginário - ou seja, o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* - aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O Imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de que uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra." (DURAND, 2002. p.18)

Para tanto, a consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo. Uma direta, que equivale dizer que a própria *coisa* parece estar presente na mente, como na percepção ou na sensação e a outra, indireta, quando (por qualquer razão) o objeto não pode se apresentar à sensibilidade em “carne e osso”, como por exemplo, as lembranças de infância. Neste caso, o objeto ausente é “re(a)presentado” à consciência por uma imagem, que deve ser entendida em sentido amplo. Este signo *longínquo* caracteriza o próprio *símbolo*.

No estudo de simbolismo imaginário, é importante focar atenção à Antropologia, entendendo-a como a ciência que estuda o *homo sapiens* e é capaz

de dar conta da vivência humana seja do ponto de vista do indivíduo ou grupo, seja do ponto de vista da reprodução histórica da espécie.

Lembramos que o símbolo é definido *a priori* como pertencente à categoria do signo. O signo por sua vez, segundo Durand (1988), é uma representação “economizada” de algo, que remete a um significado que poderia estar presente ou ser verificado (assim como a palavra ou algoritmo, por exemplo). Os signos são meios de economizar as operações mentais, o que não impede a aleatoriedade de sua escolha.

Contudo, há casos em que o signo é forçado a perder este caráter aleatório. Isso ocorre quando se remete a abstrações, especialmente qualidades que Durand chama de *espirituais* ou *morais*, que dificilmente seriam representadas de forma palpável, física. Para isso, é necessário recorrer a uma modalidade de signos complexos, personagens que serão alegorias, cuja caracterização pode estar repleta de informações que o complementam.

Isso nos leva à imaginação simbólica propriamente dita, que ocorre quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível. A “área predileta” do simbolismo é o “não-sensível” em todas as suas formas: inconsciente; metafísica; sobrenatural e supra-real.

Em algumas de suas formas imediatas, espontâneas, o símbolo aparece como aquele que faz o reequilíbrio vital. Da mesma forma, é pedagogicamente utilizado para restabelecer o equilíbrio psicossocial.

À parte as considerações simbólicas no nível psicofisiológico, Durand (1988) aponta a presença de diferentes formadores para o simbolismo. Um deles, que nos interessa, é uma derivação do simbolismo chamada de “nível pedagógico”, pois se refere à educação da criança/jovem, no ambiente escolar.

Neste nível é possível constatar que o simbolismo se subdivide (em maior ou

menor grau), em uma fase *lúdica*, onde a criança/jovem mais ou menos desvinculada de seu ambiente familiar, constitui com seus semelhantes (colegas de escola), uma “pseudo-sociedade” (Durand, 1988, p. 84) que reside na busca por um pertencimento grupal.

Como Pitta (2005) ressalta, o ato de se simbolizar faz parte da condição humana, pois nada é insignificante e dar significado faz parte da criação de esquemas organizacionais dentro dos diversos grupos sociais existentes.

1.1. O LUGAR DO IMAGINÁRIO

Aludindo ao início deste capítulo, reforçamos que é necessário um reenaminhamento às ciências e especificamente, à educação, no século XXI. Uma vez que se pense em tentativas emancipatórias tanto para a razão quanto para o imaginário, abre-se espaço para o poder humano da criação. A partir disso, Bruno Duborgel (1992) traçou alguns pontos relevantes a respeito do tipo de educação que “se produz” *versus* ao tipo de educação que “se pretende”. Essas contribuições serviram para o embasamento teórico deste trabalho.

A importância da imaginação no campo educacional reside na necessidade em percebê-la não como subalterna ou secundária, mas sim, como fator que está no centro do sistema educativo e que por si revela, deste campo, suas tendências, seus funcionamentos, identificando os modelos de “homem” e de “saber” que o molde educativo pretende e que também se apresentam em outras situações, mais complexas, como o próprio cotidiano, por exemplo.

A imaginação, quando problematizada na escola, leva a repensar o nosso saber. Ela evidencia tipos de articulação, subordinação e proximidade, isto é, nos mostra como no sistema educativo são estabelecidas as relações entre os campos do imaginário, as atividades do “sujeito imaginante” e o pensamento racional, positivista e ainda auxilia na percepção dos valores que são afetados durante a vida escolar do sujeito.

Portanto, a escola pode ser compreendida como instituição privilegiada, já que é nela onde, desde a primeira infância e ao longo do processo neste sistema, são “instituídas” as formas gerais do “estar nas coisas, nas palavras e nas imagens, as escalas de valor em que se encontram ordenadas as situações respectivamente da razão e da imaginação” (DUBORGEL, 1992. p.14) que permite à escola ser percebida simultaneamente como um espelho que tanto revela as marcas de uma cultura, quanto é “instituidora” destas marcas. A escola é duplamente questionada, pois é entendida como “reprodutora”, isto é, aquela que redonda e produz.

Em sua pesquisa, que muito nos ajudou a pensar esta dissertação, Duborgel delineou quatro grandes pontos de abordagem sob o viés do imaginário no âmbito escolar, levando em consideração as múltiplas relações da escola com a imaginação e com o estudante. Vamos nos ater a alguns destes pontos que servem de estrutura para a compreensão a respeito da dinâmica oferecida aos jovens pesquisados.

A imaginação pode ser interpretada como a mais científica das faculdades, por compreender a analogia universal e nesta perspectiva, não poderia ser colocada em plano secundário, por seu grau de relevância. Ela é o importante poder humano de retomar o universo colocando-o sob novas formas de representação e recriação como totalidade e unidade. Dessa maneira, a representação do mundo por parte dos sujeitos, especificamente, por parte dos estudantes do primeiro ano do ensino médio, deve ser remetida não para o modelo que busca um *homo rationalis*, mas para um outro paradigma, do *homo symbolicus*.

A imaginação é um órgão de reconciliação, através do qual o homem representa a si mesmo, quando elabora figuras como “deuses mitológicos”, “heróis”, ou voltando a esta pesquisa, “alegorias”. Tais figuras que a imaginação faz manifestar são criações que permitem nos situarmos, conhecermos e reconhecermos, pois ela é criadora de homens e das narrações de histórias que falam sobre nós.

Portanto, a imaginação tem o poder de ordenar os homens e os dados da realidade, organizando os lugares e os elementos que nos cercam, isso porque é

uma forma de relação que se estabelece numa narrativa capaz de ligar cada sujeito, cada grupo humano, tanto aos arquétipos como a outros caracteres identitários.

Abrir a escola para a vida é abri-la ao imaginário, ao repertório dos símbolos (tanto os iconográficos quanto os mitológicos), trabalhando assim o *homo symbolicus*, ao difundir a capacidade inventiva do psiquismo imaginante. A pedagogia imaginária não dá razão nem à iconoclastia imposta, nem ao não-intervencionismo a respeito do uso da imaginação. Ambos os casos, apesar de parecerem opostos, convergem ao extrair da imaginação os recursos para seu desenvolvimento. Ao contrário, a pedagogia do imaginário é aquela voltada a recursos que levem os sujeitos à meditação e produção daquilo que desejam construir ao longo de sua escolaridade, “do jardim de infância até a universidade”. (DUBORGEL, 1992, p. 300)

A imaginação pretende que a escola seja *locus* de onirismo, onde sonhos e consciência humana dialoguem. Este espaço então deve transformar-se e ampliar-se até a dimensão de um imaginário, onde as narrativas, leituras e imagens, alimentem o psiquismo lembrando que o espaço escolar já é por si, um local de abundância de imagens, como afirma Duborgel (1992):

Se por um lado é verdade que, como o vimos, que a imaginação é representação simbólica do sentido, e produção - através dos actos específicos do sujeito de oneirismo, de correspondências, de ligação, de ‘pensamento indirecto’ (...) é para interpretar este sentido e para reviver os actos da sua elaboração que uma pedagogia do imaginário deve convidar. (p. 302)

A prática do imaginário é constituída a partir de uma imagem, uma narrativa, um objeto e é um treino para exercitar os símbolos, exprimindo materialmente suas conotações. Essas atividades evitam a escolha de uma nova iconoclastia escolar voltada apenas para as semióticas formais. Para isso, é necessário desejar que o educador se beneficie de uma formação que inclua a análise da linguagem do imaginário, percebendo sua dimensão semântica e ali encontre um motivo para pesquisas além dos reducionismos vigentes.

A exploração do imaginário favorece a produção de narrativas e/ou desenhos, que, para Duborgel, reproduzem e ilustram cadeias simbólicas descobertas e interpretadas percebendo-as como códigos vivos. As produções dos estudantes deixam de estar fechadas em si mesmas, ou para uma exposição estática, abrindo-se para o imaginário que as alimenta e auxilia.

Para tanto, as dinâmicas entre a imaginação e o sujeito “usuário” do pensamento científico necessitam de uma constante atividade de vigilância pedagógica, pois entrar no âmbito da imaginação é, a princípio, sair do real apreendido de maneira medíocre, lembrando que a imagem percebida nada tem a ver com a imagem imaginada ou criada, pois a imaginação é a “aventura” da percepção.

Desta forma, “enquanto monitor do psiquismo imaginante” (DUBORGEL, 1992, p.308), o pedagogo não poderá ser um reproduzidor das coisas, nem limitar-se a dar as funções das coisas, mas sim, deve revelar e redescobri-las, mostrando o real a ser corrigido pela imaginação (e não o contrário), para que “o mundo se amplifique” (Idem) e o estudante comece junto com seu educador, a fazer a projeção do invisível e maravilhoso, no visível e cotidiano. O ver ultrapassa o mostrar dentro da escola, superando-se. “Uma pedagogia da imaginação sonhadora é inseparável de uma prática bem sucedida do universo e das matérias”. (DUBORGEL, 1992, p. 311).

Em oposição à prática escolar atribuída às produções realistas enfeitadas, o imaginário conduz ao produzir-imaginar e à audácia das produções entre docentes e discentes, que faz com que ocorra não mais um temor às normas acadêmicas, mas uma dinâmica através da qual se esbocem induções verbais genuínas.

1.2. O USO DO TEXTO, DA IMAGEM E DO IMAGINÁRIO PELOS ESTUDANTES

Partiremos, a seguir, para a análise acerca do uso dos textos e das imagens plásticas produzidas pelos estudantes, com a finalidade de obter um auxílio na

reflexão sobre os casos encontrados na pesquisa de campo, isto porque, segundo a proposta desta dissertação, pretende-se por meio das ilustrações e narrativas oferecidas aos pesquisados, perceber como são construídas, no campo do imaginário, por meio de alegorias, as representações da imagem docente.

Para chegarmos a este patamar contudo, antes, carecemos de um retorno mais específico à teoria de Duborgel, que nos mostre como as instituições de ensino investem nestes mecanismos (textos e imagens) de representação/construção do mundo. O imaginário tem seu espaço garantido?

Iniciaremos esta investigação partindo da linguagem. Até que ponto o jovem “produtor” de linguagem é conduzido, por meio das mais diversas formas, práticas e hábitos institucionais que regimentam o campo da escrita, a cultivar ou reprimir em si suas vontades/sonhos e a escrita destas vontades/sonhos? Nesta mesma perspectiva, quanto de imaginação o jovem estudante investe nesta escrita e que tipo de imaginação? Até que ponto afinal, o estudante se sente estimulado a produzir sua imaginação no ambiente escolar?

Não só na infância, como pontua Duborgel, mas na juventude, temos que nos preocupar e perceber como ocorrem duas práticas referentes à “linguagem”: a das “palavras” (textos, narrativas, imagens da imaginação literária) e das “imagens plásticas” (imagens de todo tipo, da iconografia e na forma plástica).

Cabe pois indagar: qual tipo de imagem da imaginação se sobressai nos estudantes? Aquela passível de representar ou reforçar uma vontade, diminuindo as bondades do ser imaginativo, ou aguçando-as? Duborgel utiliza uma justificativa que nos auxilia nestas questões:

Mas é certo que a divulgação dos obstáculos, do seu sistema e dos seus princípios, leva directamente à revelação das condições necessárias para que esses ferrolhos sejam removidos, não deixa de ser necessário tentar ir ainda mais longe, ou seja, balizar e abrir as vias fundamentais (mesmo que utópicas) requeridas para o estabelecimento das renovações ou das mutações desejadas, sem as teorizar em qualquer sistema fechado ou que se assuma como

definitivo. É sobre esta exigência em formular 'positivamente' as condições teóricas de um 'novo espírito pedagógico' - passível de engendrar e de englobar uma eficaz educação do ser imaginativo redefinido - que a (...) reflexão (...) se debruçará. (DUBORGEL, 1992, p.17)

Para que cheguemos às construções imaginárias dos jovens através do uso de alegorias (na forma de ilustrações), vale um retorno à infância e aos primeiros contatos com a imagem plástica, sobretudo no ambiente escolar.

Segundo Duborgel (1992), um exemplo disso podem ser livros de imagens, que oferecem à criança este primeiro contato com o universo das imagens plásticas e toda a seleção de objetos que vivem em seu entorno, em que cada objeto apresenta uma representação específica desse universo. É o que o autor chama de "baptismo de imagens", isto é, a análise das representações iniciais, bem como de suas funções, são atribuídas com o intuito de estabelecer alguns aspectos e significados que a escola ou a casa querem conferir à criança como parte de um ritual. Criam-se aqui estratégias de utilização da imagem em função de uma ou outra intenção.

Desta maneira, numa percepção da representação deste tipo de obra para as crianças, é notável que o educador e a criança estabeleçam, por conta disso, uma referência em comum, em que se distribui a relação mundo-livro e imagens-objetos. A criança responde ao educador através daquilo que o educador lhe ofereceu anteriormente, como em um jogo de espelhos.

Valem, contudo, as seguintes perguntas: mesmo desdobrado de diversas formas na imagem que a ele é oferecida, o objeto já estaria por si mesmo explicado? Concordamos que uma imagem serve apenas para reproduzir o mundo que nos cerca? Se um objeto está hermeticamente representado pela imagem/linguagem objetivas, ele não está problematizado e desta forma, o que se encontra é a desvitalização e a neutralização do imaginário em função de um significado.

"As imagens despojadas de subjetividade, de emoção, de ilusão, de 'erros' e

de imaginação, são definições refeitas e recoloridas em linguagem plástica”. (DUBORGEL, 1992, p. 30)

Desde cedo somos convidados a conhecer as narrativas em imagens e texto, com destaque para as histórias de animais que se tornam a dissimulação do cotidiano através da encenação de personagens-bicho. A sensação é que este recurso acaba não ligado a uma necessidade literária (como uma alegoria, recurso que utilizamos nesta pesquisa), mas antes de tudo ao que Duborgel nomeia como sendo uma “estratégia” pedagógica para chamar a atenção de algo que nem remete o estudante ao cotidiano contado (de forma lúdica), nem a uma expressão do imaginário. Basta-se como uma simples cena, como é o caso das antigas cartilhas que iniciam um grupo de palavras cuja primeira letra é a mesma. As imagens, neste caso, estão totalmente voltadas às ordens de uma aprendizagem descontextualizada.

O que acontece com as imagens é que se tornam “textos em imagens”, pois nada mais são do que formas de preparar a criança para terem acesso ao texto e abandonarem as imagens. No início, o texto curto é apoiado pela imagem, que quase o substitui em sua função. É o que Duborgel chama de “trampolim” para o texto, até que haja uma inversão completa dos papéis, e a imagem acabe querendo dizer menos e o texto, mais. E ao chegar ao ensino médio, as imagens já são quase por completo retiradas do contexto escolar, pois a palavra escrita já obteve sua forma mais aceita e não precisa de subterfúgios para apoiar-se.

Espera-se, portanto, que a imagem utilizada seja conivente com o texto, primando pelo caráter documental e informático que a escrita possui. Desta maneira, a função da leitura fica voltada apenas para a transmissão de conteúdos do saber científico, enquanto a imagem ou narrativa “imaginária” passa a ser alvo da desconfiança, pois se relaciona apenas ao campo do recreativo, do irracional ou supersticioso.

Contudo, a imagem quando utilizada, não é entendida como um instrumento de devaneio, como fonte de ligação do estudante consigo mesmo. Seu “silêncio”

incomoda ao ponto de fazer-se necessário ligá-la a textos e verbalizações, para que a imaginação, a fantasia, o sonho, não escapem do controle. É o medo que faz a educação validar a representação escrita antes de todas as outras.

A imagem plástica é subjugada ao texto, por conta de sua abertura simbólica, que pode ser desencadeadora de múltiplos atos da imaginação. Para tanto, teria que despir-se de um sentido apontado por Duborgel: a mediocridade, a mera negação de si mesma em favor do texto, restringindo o ato de imaginar, pois é neste abandono que as imagens plásticas estendem o esquecimento também aos textos e linguagens simbólicas, oníricas e poéticas, entendidas como “menores” se comparadas aos textos “formais”. Atrelada a esta ideia cresce nas crianças e jovens o espírito positivo contra o imaginário, temido por carregar consigo ambiguidades e interrogações referentes à própria pesquisa do saber e seus sentidos.

Como ocorre com a escrita dos contos, a produção da escrita infantil e juvenil deveria estar cativada pelo enredo, para que, sem que se dêem conta, seu inconsciente seja educado, é o que Duborgel (1992) denomina “socialização do inconsciente”. Comunicar-se com as imagens plásticas é um desafio complexo, na medida que as potencialidades imaginativas, sensíveis e intuitivas do leitor são acionadas.

Para servir de engrenagem da fantasia ou do próprio imaginário, a imagem deve conter uma dimensão onírica, uma amplitude simbólica e complexidade plástica. Não vale aqui o velho argumento de que as crianças e jovens não vão compreender, pois não se trata de compreender, mas de sentir. Impor resistência aos processos imaginários que possuem as imagens, traduz-se em desejar que os estudantes esqueçam de sua busca natural pelo saber.

Se for proveniente de um sonho que exprime e enuncia, a imagem plástica abre-se ao simbolismo por meio de significações variadas sobre os seres e as coisas, sobre o real e a vida. É a passagem da imagem denotativa para uma imagem capaz de fomentar no ser imaginante as analogias que necessitar, brincando com a realidade, atravessando-a, reconstruindo-a ou mesmo expurgando-

a. A transformação da imagem plástica, com relação a si e a seus “leitores”, se dá por passar a ser reconhecida como conotativa. Duborgel afirmou portanto que:

A imagem é o baile de máscaras do real; é aí que o real e nomeadamente a realidade humana acontece, se esconde, se torna aparentemente irreconhecível... e contudo, se revela, palpita, se manifesta e se desvenda. (DUBORGEL, 1992, p.81)

Fazer a leitura de imagens é comunicar-se com suas propostas de beleza, de jogo, prazer visual, analogias, conotação, perspectivas do cotidiano, da realidade e da vida, entre tantas outras sensações. Uma vez feita tal abertura simbólica à imagem, é possível uni-la ao próprio texto, pois, todos os espaços e desvios acabam por tornar-se fornecedores de atos de imaginação, o que implica em uma relação com o texto, que o leitor deve fazer, isto é, apropriação pessoal.

Importante destacar também, um argumento muito vigente ainda nos dias atuais, no qual narrativas maravilhosas, como as próprias alegorias, são mais adequados às crianças pequenas e não mais aos jovens. A redução destes tipos de linguagem ao uso psicopedagógico ajustado apenas às crianças pequenas, configura preconceito. Mas ainda assim, raramente esta visão restrita é transposta, e os textos destes gêneros expressam na juventude e vida adulta, algo que é descrito quase como um objeto vergonhoso. O estranhamento dos jovens da pesquisa traduz um pouco deste “ranço”. Muitos quando perguntados sobre o que acharam da experiência de se representarem e representarem seus professores como animais, ofereceram como resposta “achei estranho”, “diferente”.

A justificativa para o uso da escrita de textos dos jovens para esta pesquisa é oferecida nestas palavras:

Um texto é um tecido lingüístico, no qual podemos analisar as estruturas formais de funcionamento, os tipos de enunciado, os modelos (...) ou figuras de retórica (...) que revela. Um texto é igualmente - e é essencialmente nesta perspectiva deliberada que o examinamos - uma significação que se exprime, um sentido que tenteia e balbucia, um sonho que surge, uma imagem que se abre, uma utopia que se perfila, um símbolo que se esboça. Um texto é,

nos diversos níveis do sintoma e/ou do símbolo, uma imagem que se esboça e se manifesta, um desejo que se exprime, uma nostalgia que se objetiva, uma obsessão que se repisa, uma crônica que nega já o tempo ao re-tomá-lo e ao re-dizê-lo pela escrita. (DUBORGEL, 1992, p. 116)

O campo da escrita pode ser definido globalmente, através de objetos ou situações praticadas. Este é o foco que nos permite investigar as relações estabelecidas a respeito daquilo que os estudantes possuem como percepção alegórica de seus educadores. Isso porque as situações praticadas se criam no seio do familiar (compreendido no seu sentido mais amplo, de convivência entre pares), do vivido, do apercebido. Seja por aquilo que é retomado, no nível que for, importa saber que se escreve sobre a vida real. Duborgel destaca como um “Convite ou incitamento para traduzir, em textos, os conhecimentos do objeto, senão mesmo os objetos do conhecimento”. (DUBORGEL, 1992, p. 153)

Contudo, geralmente, o que se percebe é que as palavras acabam destinadas não a uma invenção, mas à *observação da realidade* para dela fazer uma *descrição*. Este, por sinal, é um discurso pedagógico que aparece com frequência nos debates relacionados com a língua e escrita. Podemos concluir, que o privilégio concedido ao realismo descritivo-explicativo, enfim, a tudo o que se converte em um espelho entre as palavras e os objetos, mostra um retorno à linguagem científica, afastando o escritor da linguagem de seu imaginário, trazida pela polissemia ou pelas analogias, por exemplo.

Propor aos estudantes temas que pertencem à “fantasia”, com o pretexto de desenvolver neste ato sua imaginação, segundo Duborgel “é prestar-lhes um mal serviço” (DUBORGEL, 1992, p. 156). Isso porque a prática da imaginação e da fantasia na escrita acabam sendo rapidamente associadas a um comportamento leviano. Cria-se portanto, a necessidade de refrear as palavras ao invés de deixá-las em liberdade. Este ponto de vista, no início do século XX, era o mais aceito entre os pedagogos. Nada de temas de “pura imaginação”, era o que se propagava. A dicotomia entre imaginário e o real, perpassava por um sistema de valoração

associando o global *versus* o inútil.

Contudo, as relações entre escrever e imaginar estão organizadas através de outros pontos que não são apenas os princípios de exclusão e separação entre ambas.

Os textos “livres” não podem ser praticados senão em “doses moderadas” (DUBORGEL, 1992), numa visão conservadora a respeito do imaginário na escrita, pois não se pode correr o risco de um esquecimento das normas que devem ser adotadas. É feito um caminho que leva à noção de que a melhor maneira de desenvolver a imaginação é desviá-la da fantasia em benefício dos “fatos”, da “memória” e “raciocínio”.

Mesmo assim, vale ressaltar que, no mesmo século XX, já iniciava-se um certo abandono destas perspectivas negativas das relações da escrita com a imaginação, quando se trata de textos livres.

Encontram-se na escrita uma série de sinais que são inversos entre si. O imaginário dos textos tem como tendência ceder lugar do “pitoresco” e “fantasioso” a uma encenação empobrecida do “verossímil” e “real”, diluindo-se em uma crônica da realidade ou lugar-comum. O lugar-comum neste caso, percebido como repetição daquilo que é usado em conteúdos fechados, pré-ditos. Contudo, o lugar-comum também opera como independência das palavras relativas à realidade, na medida que é entendido como “sigla admitida de alguma coisa” (DUBORGEL, 1992, p. 168). É a conversão da realidade, em um formato aceitável e desta maneira, que tem lugar no processo de imaginação, de transformação desta realidade.

Cabe também apontar que o lugar-comum pode até levar a um pensamento profundo, ser psicologicamente reinventado e desta maneira poderia até mesmo dar lugar a ação pedagógica que desbloquearia as imagens postas de lado. Contudo, encontra-se muito mais numa filosofia geral e institucional, do que em uma metamorfose que levaria aos símbolos, arquétipos e tudo aquilo referenciado como de ordem do imaginário.

Assim, a linguagem escrita está a todo instante monitorada e submetida, nas instituições de ensino, a uma censura de caráter especial que limita qualquer aprendiz e a própria vida literária.

Na perspectiva do uso das imagens plásticas vale ressaltar que, sem a intenção de abandoná-las, a escola integra e modifica suas funções, moldando-as aos seus objetivos, ligando-as primordialmente ao “saber”, sendo este não só vinculado ao campo científico, mas também ao campo das ideias e dos valores. Até há uma compreensão de que os estudantes provêm um imaginário, contudo este imaginário deveria estar “de acordo” com determinada forma de viver, de adaptar-se, de pensar, um imaginário que seja propulsor de um afastamento da visão crítica à sua volta. Por isso, a questão pedagógica das imagens é pensada e problematizada não em função delas, mas de uma possível utilidade para a formação do homem denominado “positivo” (DUBORGEL, 1992).

Desta forma, a imagem é compreendida como didática de imposição e não de exploração.

Há por parte da Pedagogia uma prática que valoriza a percepção em detrimento da imaginação. Na prática pedagógica das imagens, estas são exploradas na sua perspectiva positiva de avaliação e abordagem. Elas tornam-se ponto de partida de um assunto e ficam impedidas portanto, de denominar algo que não esteja claro. Ao contrário disso, se as imagens forem entendidas como porta de entrada simbólica do imaginário, oferecem um convite a outros atos encadeados da própria imaginação, convidando o jovem à reflexão e produção simbólica mais significativa para si.

Pelas reflexões que realizamos neste primeiro capítulo, tão caras a este trabalho é importante repensarmos nossas práticas diárias na forma de perceber como conduzimos as produções textuais e imagéticas dos estudantes que, no ensino médio, já se sentem tolhidos de uma possibilidade mais libertadora de usufruir destes mecanismos. Como exemplo, oferecemos o próprio campo de

pesquisa que utilizamos e seus sujeitos envolvidos. Para que os estudantes iniciassem suas construções textuais (narrativas) e imagéticas (ilustração em forma de alegoria) foi necessário antes, ultrapassar uma espécie de barreira invisível do “eu desenho como?”, “posso escrever tudo o que quero?”. O que ficou bem claro é que o controle sobre aquilo que se produz no ambiente escolar está mais enraizado e germinado do que a própria euforia e expectativa em poder construir algo que saia diretamente de uma espontaneidade, uma vontade e criatividade, tão caros a uma educação que usa o imaginário como ponto de partida.

Capítulo 2 – COTIDIANO, ESCOLA E IMAGINÁRIO

A função imaginal não é essa 'loucura da imaginação', segundo a expressão clássica, da qual é preciso se proteger ou, o que seria a mesma coisa, valorizar e abstrair, mas uma função onde melhor se exprime a imbricação orgânica do banal e do fantástico, do cotidiano e do ficcional. (Michel Maffesoli)

Pensamos no cotidiano para esta segunda parte do trabalho, compreendendo-o como lugar e momento onde ocorrem as transformações sociais de todas as proporções. Numa leitura restrita do termo, ele apenas apresenta-se como uma sequência de fatos numa rotina. Contudo, vale pensarmos para além de definições redutoras e simplistas, pois só assim podemos compreender melhor as estruturas que comportam as ligações sociais que se configuram diariamente. Para tanto, as contribuições de Michel Maffesoli (1984; 1995; 2009) foram utilizadas juntamente com nosso referencial teórico mais significativo - Bruno Duborgel (1992).

Antes disso porém, é importante entendermos a ligação do imaginário com a vida social, para que possamos perceber como as estruturas que ambos estabelecem entre si influenciam o cotidiano presente neste estudo: o escolar.

Recordando o que mostramos no primeiro capítulo, antes de pensarmos conscientemente, imaginamos. Desta maneira, nosso primeiro contato com o mundo se estabelece pela imaginação. O imaginário portanto, é fruto de uma articulação entre o biopsíquico e o sociocultural, que se unem epistemologicamente pelo símbolo.

O imaginário não se relaciona com o mundo objetivo, racional, por oposição, mas incorporando-o à sua própria dinâmica, uma vez que, segundo Porto (2010, p. 22), “o objetivo só pode ser apreendido em sua relação com o subjetivo”. Então, imaginação e realidade não podem ser dicotomizadas, já que ambas são criações

do imaginário e “coexistem na dimensão simbólica inerente ao ser humano”. (Idem)

O imaginário ultrapassa uma visão determinista e causal da vida social porque percebe que é no trajeto antropológico que ocorre um contínuo fluxo entre os saberes inatos do sujeito e as várias representações do meio social onde ele está inserido.

Portanto, o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação, mas uma carta com a qual lemos o cosmo, pois o real é uma construção imaginária sobre o mundo que vemos. (PORTO, 2010, p. 22)

Contudo, ainda na pós-modernidade ocidental na qual estamos inseridos, é perceptível que alguns aspectos da realidade continuam reduzidos a categorias simplificadoras e racionalizadas, o que inclui a noção de educação.

Assim, a educação perde a perspectiva de constituir-se em um processo amplo e essencial aos sujeitos e seus grupos, passando a ser restrita ao papel de instrução e instrumentalização concentrada numa instituição social (a escola), que por sua vez precisou, para isso, ser reinventada.

Educar é uma ação simbólica essencial, porque congrega as demais práticas sociais, que por serem sociais, são simbólicas. E neste sentido, não pode ser restrita ao ato de instruir e ensinar, mas também deve ser capaz de realizar a harmonia e integração entre o ser humano e o universo polarizado no qual está inserido, pois este sujeito não está em apenas uma instância, ao contrário, possui duas dimensões essenciais, ele é individual e social.

Trabalhar a educação para as polaridades sob a perspectiva do imaginário é trabalhar a permanente relação de complementaridade e antagonismo sujeito-sociedade, totalidade-unicidade (PORTO, 2010).

2.1. COTIDIANO VIVIDO E COTIDIANO IMAGINADO

Maffesoli (1984) propõe o debate acerca da vida cotidiana, entendendo-a não como conteúdo preciso, mas sim, como uma perspectiva dos fenômenos sociais.

Estes fenômenos sociais podem ser compreendidos a partir de três pontos essenciais: o sujeito deve reconhecer que é participante da vida social e não apenas aquele que dita (em alguns casos, de forma dominante) o que "deve ser" a sociedade; como consequência, deve existir o ressurgimento da experiência nas práticas sociais e nas análises, insistindo na sociabilidade, isto é, a marca pós-moderna que aplica conceitos como "tribalismo", oferecendo um misto de sentimentos que levam a relativizar as certezas já estabelecidas, remetendo a uma multiplicidade de experiências coletivas e por fim, uma audácia do pensamento para romper com a lógica fechada em si, nas análises a respeito das sociedades. Isso faz reconhecer que certas dimensões já não são unicamente o "motor essencial" da vida social.

Assim, a temática do cotidiano não é uma redução ao individual, nem um retorno ao narcisismo mas: "Trata-se de uma facilidade de análise ou mais exatamente, de uma incompreensão das novas estruturações societais que se esboçam." (MAFFESOLI, 1984, p.8)

E justamente nesta pós-modernidade e era comunicacional é possível um reencantamento do mundo, mais especificamente por meio do imaginário. Este processo é o grande desafio do cotidiano. Afinal, a procura que temos, não mais reside na explicação do mundo, mas na implicação do mundo. (MAFFESOLI, 1984; 2009)

Perceber o cotidiano nesta visão reencantada e disposta a voltar-se para as subjetividades dos envolvidos nos oferece um retorno às ideias simples (diferente das ideias simplistas, que são redutoras de pensamento), a uma ética tribal, que tem como ligação o sentimento de pertencimento grupal. O importante é o momento que

estamos com o outro, porque com o outro compartilhamos.

A integração das paixões leva em conta o onírico, o emocional e nos faz chegar aos sujeitos desta pesquisa, uma vez que, segundo Maffesoli (2009 - informação verbal)¹, tudo isso está no cerne das práticas juvenis.

Quando propõe uma *socialidade*, se pensarmos nos jovens estudantes, podemos entender como para eles a organização cotidiana está voltada não mais para o indivíduo, mas para os sujeitos². Assim, o que ocorre é uma *sinestesia do corpo social*, pois as “tribos” ajustam-se umas às outras.

Obviamente, nem todos os ajustes são tão fáceis assim. Para que os grupos se percebam em convivência cotidiana, muitas vezes o primeiro passo é a resistência, sendo ela explícita ou camuflada. A este estudo importa saber como os estudantes estabelecem essas relações cotidianas com seus educadores, a partir das representações simbólicas a eles atribuídas.

Desta maneira, a vida cotidiana apresenta-se apenas de forma analógica pelo próprio fato de escapar dessas visões herméticas, objetivas e possuir todas as obscuridades, redundâncias e incongruências do simbólico.

Maffesoli (1995) compreendeu que a racionalidade não percebe as nuances do cotidiano, pois este é lugar de ambiguidade, onde os sujeitos variados buscam formas de sobrevivência e confronto com as durezas institucionais.

Partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento humano é fruto do que nos cerca, do que nos deixamos induzir para ver ou do que puramente vemos em dada realidade, podemos concluir que se trata de um ato complexo, pois vai muito além de proposições fechadas. Reside em possibilidades infinitas e

¹ Informação fornecida pelo prof^o Michel Maffesoli, na palestra “Da moral moderna às éticas-pós modernas”, na Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, em 26 de junho de 2009.

² Há inclusive uma distinção para Maffesoli (2009) entre indivíduo, que significa *um(a)* e sujeito, que é a pessoa “no plural”, isto é, aquele que existe por causa do olhar do outro.

mudanças constantes e por isso mesmo deve abrir seu espaço para as instâncias do imaginário que estão, por exemplo, nas analogias e metáforas.

Assim, a fala de nossos sujeitos de pesquisa não só expressa opiniões, mas são fundamentais para o processo de construção da pesquisa. Isso se caracteriza ainda mais se o estudo no cotidiano escolar for entendido como aquele que surge em um campo de ritualidades, onde a rotina é um elemento das atividades sociais.

Para articular e organizar os conhecimentos e reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento dos sujeitos envolvidos. Tal reforma é paradigmática e não programática. Neste ponto, se insere a questão fundamental da Educação, pois é nela que se pressupõe a capacitação da aptidão humana para pensar a respeito do conhecimento e seu movimento constante.

No entanto, o próprio sistema educacional encontra problemas para conseguir isso, pois existe uma inadequação cada vez mais profunda onde de um lado, estão os saberes desunidos e de outro, estão as realidades ou questões cada vez mais gerais.

Portanto, a fragmentação do que é *ser humano* na escola não leva a uma educação para a compreensão. Ao contrário, gera a incompreensão sobre aquilo que é diferente, sem que se perceba que o diferente também reside no mesmo espaço global.

Esta fragmentação que ainda ocorre no seio das sociedades e no ambiente escolar, possui como forma de estratégia a divulgação de um sistema escolar que se mostra inseparável da cultura. Nesta percepção a escola constitui-se num lugar essencial que tem como marca a reprodução, instituição e reinvenção daquilo que permeia a sociedade e seu cotidiano.

Duborgel (1992) propôs fazer um levantamento dos pontos de nossa cultura que inspiram o que podemos denominar de *iconoclastia escolar*.

A domesticação pedagógica da imaginação é estimulada a partir de um complexo poder institucional. Complexo porque as estratégias e formas da iconoclastia escolar são diferentes e se manifestam nos diversos níveis da gestão da escrita e da utilização das imagens plásticas, utilizadas, recebidas e produzidas pelos estudantes e afirmadas nos discursos pedagógicos.

As estratégias daquilo que Duborgel denomina “colonização da imaginação” (DUBORGEL, 1992) acabam por sedimentar-se em determinado campo, nas microrrelações, oferecendo simultaneamente causa e efeito que transformam a variada realidade escolar em algo homogêneo na forma proposta para o funcionamento, buscando uma “sintonia” forçada de pontos que por si são diversos no ambiente escolar. As identidades de cada sujeito que fazem parte da escola, terminam associadas ao funcionamento da instituição.

Contudo, vale ressaltar que a negação da imaginação escolar não se produz de uma forma explícita, “através da censura directa” (DUBORGEL, 1992, p. 268), mas de forma mais astuta, ao trabalhar no próprio campo da imaginação. É um poder que auxilia na produção de uma realidade que se pretende (e é reconhecida) como a mais aceitável e vigente.

O psiquismo do estudante, por sua vez, tende a interiorizar e assimilar esses procedimentos de controle, de domesticação, de exclusão e de disciplinarização da imaginação em seu cotidiano, que são ao mesmo tempo promovidos e escondidos pelo universo escolar e conseqüentemente para a vida social.

2.2. O USO DO IMAGINÁRIO NA ROTINA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Como já fora destacado, segundo Duborgel (1992), os textos das crianças, à medida que avançam de escolaridade, tendem a ser mais descritivos e informativos. A narração fantástica passa a ser substituída pela narração verossímil que é seguida pelo tipo de narração realista.

Ainda que se procure apelar para a criatividade no cotidiano escolar, há o temor de que o estudante não “domine” sua criação e assim, acabam sendo fornecidos limites para canalizá-la, racionalizá-la.

Alguma demonstração de interesse ou rejeição que o professor dirija, pode ter para o jovem repercussões que o levem a se aproximar ou se afastar deste processo criativo e do próprio educador, no plano do imaginário. Isso porque os professores são representações simbólicas que para o estudante, encarnam forças das mais variadas formas e suas condutas despertam necessidades que chegam à fusão de sentimentos variados. Isso traz inclusive, um remanejamento desta relação. Da mesma maneira, o significado e repercussão de uma experiência vivida na escola dependem de outras experiências vividas pelo estudante fora deste ambiente, nas suas outras práticas sociais.

Na juventude, variadas organizações interpessoais surgem e são provenientes da necessidade da maturação, por conta de novas exigências sociais. O *eu* participa da organização das produções imaginárias, pois o imaginário pode ser tão estruturado quanto o universo cognitivo. Ganha uma nova dimensão a representação que o estudante faz a respeito do educador, influenciando sua maneira de percebê-lo e situar-se em relação a ele. Há uma mistura de aspectos cognitivos e afetivos.

Na escola, ao mesmo tempo em que não é possível escapar à rede social, o *tempo cronológico* a regula, controla. Ali estão presentes grupos dos mais variados tipos. Porém, a figura de representante da “lei” acaba vinculando-se ao professor e este professor, por sua vez, está subordinado à “lei” da instituição escolar. Por isso, ao configurar-se como um local de aprendizagem social, a escola deixa vir à tona o conjunto de papéis que cada um assume (estudantes, educadores e todos os envolvidos), inserindo-os no contexto esperado pela instituição e pela sociedade.

Foi possível perceber com a pesquisa de campo, que predomina na fala, escrita e ilustrações dos jovens pesquisados, a referência a preocupações como

repetir de ano, tirar boas notas, ter um determinado tipo de comportamento. Demonstram para tanto, uma inquietação latente que podemos vincular diretamente às relações e afetividades estabelecidas no seio escolar, com destaque para a relação construída com seus professores.

Ao longo de suas trajetórias escolares, recordadas na dinâmica e entrevistas, ficam evidentes descrições que remontam aos fracassos e sucessos obtidos, às condutas mutáveis e imutáveis, entendidas como traços de personalidade, valorando ao fim, os níveis de qualidade que estabelecem com os outros na vida escolar.

Entre os jovens, cabe pontuar que o gênero de narrativa predominante é aquele que volta-se a uma linguagem verossímil, dentro do imaginário, pois mesmo alegoricamente colocando-se e narrando outros personagens, é muito mais representativo o estilo em retratar fatos passados, o real, do que uma literatura fantástica. Segundo Duborgel:

Esta tendência, nomeadamente no que diz respeito à substituição do espaço maravilhoso e filiado no espaço dos contos por um espaço muito mais verossímil, é acompanhada por uma multiplicidade de adjetivos mais precisos e escolhidos em função das exigências de uma descrição mais 'objetiva'. E, gradualmente, a partir e para além desta passagem para a narrativa verossímil, é efectuada uma passagem para a narrativa 'realista' (...) O texto fica, então, de tal modo 'aderente' a um assunto (...) que tende para um estatuto de linguagem 'clara'. (1992, p.142)

Ao tratar da imaginação no discurso psicopedagógico, Duborgel faz a distinção entre “imaginação reprodutora” e “imaginação criativa”. Tal distinção proporcionou ao discurso pedagógico seu posicionamento a respeito da imaginação. A imaginação reprodutora ou representativa é vista como uma forma inferior pela Psicologia. No entanto, esta mesma variante é concebida pela Pedagogia como a mais solicitada.

Na sua forma “superior”, a imaginação pode ser compreendida como ação, criação, invenção e até recebe elogios acadêmicos. Contudo em seu uso cotidiano, pedagógico, ela necessita de vigilância, pois ainda é percebida como válvula de

escape, oposta à razão. Sua utilidade limita-se, ao ser submetida aos imperativos da realidade, não sendo considerada uma faculdade pedagógica do mesmo nível que o raciocínio ou a memória. Muitas vezes, acaba percebida como “embelezamento do cotidiano” (DUBORGEL, 1992, p. 239) e por isso, é vista como perigosa exigindo da Pedagogia um trabalho de assegurar sua supervisão e não sua promoção.

Para que tenha uma roupagem lícita, a imaginação deve incorporar os ideais que lhe foram oferecidos, obedecendo-os.

A vida escolar sempre enfatiza os *possíveis* perigos da imaginação. Desta maneira, a imaginação para os estudantes acaba opondo-se à “virtude” escolar da atenção e faz parte dos perigos que trazem o entusiasmo e a espontaneidade.

Imaginar recebe o rótulo de afastar-se dos “bons modos” escolares de docilidade e às condutas e objetivos esperados durante o ato pedagógico. Espera-se uma “imaginação bem educada” (DUBORGEL, 1992, p. 240), reprimida, vigiada e anulada. Recorre-se a uma educação que ofereça o domínio de nós mesmos, como se a imaginação precisasse ser *tratada* para fazer parte do mundo escolar.

A imaginação é pensada como fator a ser *combatido* através de transformações sucessivas caminhando para a lógica. Em linhas gerais, porque funciona como critério de infantilidade, sendo necessário “adultiza-la” (DUBORGEL, 1992, p.244), para que torne-se, quem sabe, auxiliar da razão, da memória, da moral, servindo apenas de aparato estético a estes pontos.

A educação, enquanto missão de regulamentação e de subordinação da imaginação, deve ajudar a ‘virilizar’, a tornar a infância racional, ou seja, a conduzi-la para o estado adulto (...) (DUBORGEL, 1992. p. 245)

A própria escola, por gerir e orientar o psiquismo dos estudantes, oferece como reflexo “o rosto” de cada escolha e subordinação cultural que ela reproduz e naturaliza. Dessa maneira, o ser imaginante está direcionado a desaparecer em prol da “tradicional perspectivação da evolução do indivíduo” (DUBORGEL, 1992, p.248).

Esta forma de representação conduz a uma pedagogia da vigilância e a retirada do ser imaginante.

Oficialmente, os discursos pedagógicos sobre a imaginação organizam-se em torno da *observação*, uma vez que compreende-se este ato como forma de exercício necessário a cada uma das disciplinas lecionadas, destacando seu “mérito central paradigmático para todo o ensino” (DUBORGEL, 1992, p.252).

É com a capacidade de observação que o paradigma pedagógico busca retirar do cenário escolar a imaginação, concebida nesta vertente, como obstáculo ao conhecimento científico. E assim:

É a razão pela qual a pedagogia da observação, longe de se limitar às ‘lições de observação’, tende a fazer de toda a actividade pedagógica uma forma de observação. E é também a razão pela qual (...) ela perpassa tão consistentemente na pedagogia da expressão (quer se trate da linguagem, do desenho, etc.) e a modela à sua imagem, tanto quanto as didácticas com objetivos ‘científicos’.
(DUBORGEL, 1992. p. 253)

Assim, podemos perceber um discurso que se propõe a “subentender” a imaginação. Pensar a respeito do desenvolvimento da imaginação é fazê-la passar por um “exorcismo” daquilo que seus excessos poderiam trazer à tona. Ela deve ser controlada a partir de diferentes dispositivos de regulação.

De acordo com esta concepção, espera-se que o educador oriente o jovem estudante a tornar-se um adulto que substitui, ao menos de forma relativa, a imaginação pela razão por meio de atividades cognitivas que propiciem uma “exploração experimental do mundo” (DUBORGEL, 1992, p.257).

Portanto, não é fornecido um equilíbrio ao desenvolvimento do raciocínio e da imaginação porque este fenômeno é visto de diversas maneiras e surge a partir das condições impostas pela sociedade e pela instituição escolar. Tais condições geralmente estão associadas aos programas de aulas e aos horários a cumprir.

Duborgel (1992), aponta que tudo isso exige que os professores dediquem muito tempo às atividades de raciocínio. E mostra que os educadores culpam as estruturas rígidas da escola e as exigências sociais, que cobram o ensino de grandes quantidades de conhecimento por meio de programas “pesados”, o que oferece mudanças inclusive no próprio ritmo da relação que estabelecem com os estudantes.

Capítulo 3 – A APREENSÃO DO IMAGINÁRIO EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Nenhum homem poderá revelar-vos nada senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento. O mestre (...) verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao limiar de vossa própria mente. (Gibran Khalil Gibran)

Este capítulo final tem como proposta apresentar a pesquisa de campo. Desta forma, iniciará com algumas premissas, a fim de que seja apresentada a teoria de Marcel Postic (1993), abordando o método por ele utilizado, denominado *Alegoria Animal*, referência metodológica para a análise no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, com jovens estudantes do 1º ano do ensino médio. Contamos também com o auxílio de autores como Duborgel (1992) e Chevalier (2009) para este processo.

Para tanto, é necessário pensarmos a respeito do *fazer pesquisa* no campo educacional, com a intenção de trabalhar uma vertente ainda pouco explorada pelos estudiosos do meio acadêmico: o imaginário nas relações cotidianas dentro da escola.

Oliveira (2006) aponta que, ao pesquisar as relações sociais no cotidiano escolar, é possível conseguir uma série de informações partindo não só daquilo que é explicitamente expresso pelos sujeitos participantes, mas também pelos gestos e silêncios.

Partindo desta perspectiva, apresentamos o teste da Alegoria Animal de Marcel Postic (1993) que marca a intenção de detectar por meio do simbolismo, as relações que se estabelecem no ambiente escolar, oferecendo a possibilidade do estudante representar e dar significado a tudo aquilo que o cerca.

Essa forma de simbolização faz parte da relação pedagógica, na medida em que o jovem evoca personagens e situações que fazem vir à tona suas formas de

manifestar sentimentos e angústias.

Em linhas gerais, o estudante “encara” ou “sobrevive” ao fato de que em sua jornada escolar terá que conviver com os mais variados perfis docentes. A cada *especialista*, corresponde um tipo de saber focado na(s) matéria(s) que leciona. Assim:

(...) tipos de saber correspondem a tipos de professores, com características pessoais. O grupo dos colegas de classe funciona como repercutidor e ampliador das impressões que cada aluno experimenta. (POSTIC, 1993, p.9)

O “não dito” pelos estudantes pode ser entendido como elemento do imaginário.

A entrada dos jovens no “jogo” de sala de aula traz, portanto, regras implícitas de relacionamento. Alguns dos caminhos possíveis traçados por eles estão em “entrar no jogo” para se sentirem ouvidos por seus professores ou “não entrarem” para não se sentirem manipulados. Neste último caso, a agressividade pode surgir com o medo de serem “seduzidos” e por isso, entrar no jogo de relações manifesta-se como uma forma de obter espaço diante do educador minimizando o medo da perda da autonomia, da perda do “eu”.

Seguimos nesta perspectiva àquilo que Postic (1993) aponta como *Imagem fantasmática*. Isto é, vem do conceito de fantasia, atrelado à idealização que um estudante pode fazer sobre determinada matéria ou professor, durante o jogo relacional que se estabelece.

Da mesma maneira, as vontades/ desejos do professor em comunicar o seu saber, ou a sua resistência em tentar fazê-lo está ligada às forças inconscientes que o estimulam, isto pode levar ou não ao êxito de sua atividade escolar. Em contrapartida, aos olhos dos estudantes, a representação sobre o professor pode ou não auxiliá-lo a atingir o êxito escolar. Assim, surgem no estudante, também no

plano do inconsciente, processos de abertura ou de proteção.

Dentro de um sistema fluido, a relação do estudante com o educador pode passar da aceitação para a rejeição em curto espaço de tempo. Para Postic:

No caso positivo, o professor, no imaginário do aluno, é quem intervém como mediador no meio escolar e, sobretudo, quem possui o poder - de ordem mágica - de estabelecer vínculos entre ele e o mundo, e com a cultura. É quem comunica significados ao que é apreendido, sentido, vivido, que dá uma unidade ao mundo. Daí provém as desilusões, quando os professores não conseguem corresponder a essa expectativa. (POSTIC, 1993, p. 11)

Como aponta o autor, na relação pedagógica, a matéria ensinada é o elemento simbólico de troca entre docente e discente.

Para tanto, desenhar, narrar um fato, são formas de ação, que modelam o próprio real. Ao fazer isso, por meio dos jogos da linguagem e/ou formas, o sujeito chega ao patamar da criação.

O jovem pelo imaginário pode descobrir-se e ver a relação com o outro. Elabora seu *eu* ideal, sob o estímulo do meio (hostil ou favorável) que o cerca. Desta maneira, consegue tomar consciência do que é possível, medindo a diferença entre real e imaginário. E imaginar é penetrar e explorar fatos dos quais se obtém uma visão que por sua vez só poderá ser comunicada ao outro através de símbolos que estabelecem uma comunhão. Então, a imaginação se processa em espiral e aumenta seu espaço conquistando novos territórios.

Pelo imaginário, tanto a criança quanto o jovem encontram vínculos entre eles e o mundo, interiorizando significados. “O imaginário se cultiva” (POSTIC, 1993, p. 20) e por isso então, toda história só se cultiva e age no sujeito, se houver um registro em seu mundo interior apontando inclusive, suas angústias e necessidades.

Sendo assim, vale destacar que, em referência aos métodos empregados por

Postic, esta investigação tem uma abordagem que propõe perceber “vieses que põem em destaque certos comportamentos” (POSTIC, 1993, p. 39)

3.1. VOZES DA PESQUISA: DE ONDE FALAMOS, COM QUEM FALAMOS

Escrever sobre as vozes da pesquisa é situar os sujeitos envolvidos no contexto do campo de trabalho. Para tanto, é preciso perceber a história que ecoa entre os muros da instituição de ensino escolhida, a fim de que percebamos não somente *com quem falamos*, mas localizemos também, o lugar *de onde* estes sujeitos falam.

Foi com contentamento que recebemos o aval da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da direção da instituição, para darmos entrada no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti e propormos a alguns estudantes do 1º ano do ensino médio do turno da tarde, sua participação nesta pesquisa.

Contamos com dados a respeito da escola, obtidos tanto por meio de pesquisa bibliográfica, quanto por meio de seminário sobre as escolas centenárias estaduais do Rio de Janeiro e entrevista com uma funcionária da instituição. Neste último caso, para preservar a identidade da entrevistada, que é inspetora, utilizamos um pseudônimo, “Maria”.

Segundo textos históricos, a inauguração do prédio onde hoje funciona o Colégio Estadual Amaro Cavalcanti ocorreu em 10 de abril de 1875, conforme publicou o “Jornal do Comercio” na época. O prédio, inicialmente destinado ao ensino primário foi projetado pelo arquiteto Francisco Bittencourt da Silva em estilo arquitetônico eclético, com predominância renascentista. Moreira Azevedo o descreveu assim:

Um prédio com três corpos e dois pavimentos, o central recuado, com pátio ajardinado e contando com mais de 2000m² de área construída (...) com seu primeiro pavimento revestido de cantaria, afastado do chão (...) e, o segundo (...) com um entablamento ornamentado, coroado por ático com vasos etruscos nos cantos e

interrompido no centro da fachada por um frontão, tendo no nicho as Armas Imperiais em relevo, nos lados 4 estátuas (produzidas nas fundições de Val D'Osne, na França) representando as Letras, as Artes, o Comércio e a Indústria e, por debaixo do entablamento, o dístico: '*Viam sapientiae monstrabo tibi*'. (AZEVEDO. In: CREP, 2005, p. 30)

Nesta perspectiva, a construção possuía duas escolas: uma para meninos e outra para meninas, além de uma biblioteca popular e habitações para professores. Contava também com uma sala para celebrações, sessões e conferências literárias e um local para funcionamento de posto de vacinação.

A instituição, segundo Cavalcanti (2010 – informação verbal)³, foi pensada seguindo os moldes de uma época onde os preceitos de controle higiênico e Pedagogia caminhavam juntos, por isso, o *pé direito* da construção alto, para que houvesse circulação de ar adequada, evitando enfermidades entre estudantes, professores e funcionários.

A propósito da forma de organizar o espaço escolar neste período, que data da segunda metade do século XIX, havia um aspecto que incomodava os professores desta e de outras instituições naquela época: a vigilância constante de suas práticas, personificada na figura dos inspetores da Corte, os quais os próprios educadores denominavam “feitores”, já que se sentiam como “escravos” com a constante observação sobre seus trabalhos.

Já no século XX, na sua primeira metade, a instituição agora denominada Escola de Comércio Amaro Cavalcanti foi a primeira a passar por transformações que congregavam o ensino geral à escola técnica.

Ainda na década de 1930, segundo Coelho (2010 – informação verbal)⁴, a diretora Maria Junqueira Schmidt ofereceu uma gestão de participação e foi alvo de

³ Informação fornecida pelo prof^o Daniel Lemos Cavalcanti, no seminário “Olhares para as escolas centenárias estaduais do Rio de Janeiro”, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em 21 de outubro de 2010.

⁴ Informação fornecida pela prof^a Patrícia Coelho, no seminário “Olhares para as escolas centenárias estaduais do Rio de Janeiro”, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em 21 de outubro de 2010.

críticas naquele período. Isso porque, tendo um número próximo a mil estudantes, as turmas eram socialmente “heterogêneas” e os três turnos em funcionamento causaram espanto na elite ao “misturar classes”, proibindo por parte das “meninas vindas de Copacabana” o uso de adornos como colares, para não haver distinção entre elas e outras estudantes que, em alguns casos, precisavam de doações de roupas e calçados para frequentar a escola. Foi uma maneira que Schmidt buscou para diminuir as fronteiras sociais dentro do espaço escolar.

Nesta época abriu-se a instituição tanto como espaço para a educação de homens e mulheres trabalhadores, oferecendo o curso de contabilidade, quanto para as jovens de famílias abastadas.

Apenas em 16 de fevereiro de 1963, através do Decreto nº 1522, a instituição passou a denominar-se Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, nome que permanece atualmente.

Sua fachada conta até hoje com a seguinte frase: “Ao Povo o Governo” e em seu interior, há ainda a placa com a inscrição: “No reinado de S.M. o imperador Sr. D. Pedro II, o Ministro de estado dos Negócios do Império, Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, mandou fazer esta obra – 1874.” Além disso, possui estatuetas no alto, dois leões de juba cacheada, que ornamentam a entrada da escola.

O Colégio Estadual Amaro Cavalcanti é ainda um dos mais procurados estabelecimentos de ensino médio do Rio de Janeiro, devido a sua localização, no bairro do Catete, mais especificamente no Largo do Machado, local privilegiado por amplo sistema de serviços e comércios, que conta também com o funcionamento de metrô e variadas empresas de ônibus e vans em seu entorno.

Seu hino⁵ faz referência ao ensino a que se propõe, voltado ao mercado de trabalho, numa espécie de *convocação* para a juventude esforçar-se em seus estudos. Com música e letra do professor Roberto Lobo:

Canção Escolar Amaro Cavalcanti

⁵ Acervo da Biblioteca Amaro Cavalcanti. Consultado em: maio de 2010.

*Esta escola ao trabalho nos chama
Mais vigor a peleja nos traz
Se é dia o calor nos inflama
Se é noite, o frescor nos refaz*

*Mocidade, valor supremo
A beleza, o amor, tudo enfim.
A escola empenhamos com prazer
Pelos frutos e louros a colher.*

*Como as aves que almejam alturas
Nossas forças desejam crescer
São as asas de glória futura
O estudo, o trabalho, o saber*

*Para o alto, feliz revoada
À conquista do prêmio além
A escola é manancial de luz
Que o futuro melhor nos conduz*

O retorno histórico é importante para pensarmos na instituição ontem e vermos como hoje interagem os sujeitos que dela fazem parte. Isso nos auxilia a uma percepção mais ampla dos processos relacionais entre discentes e docentes. Para tanto, utilizamos a entrevista aberta, com a inspetora a quem chamaremos “Maria”, na intenção de conhecermos ainda mais sobre o *lugar* da pesquisa.

Iniciamos a entrevista com uma interlocutora tímida, que aos poucos se sentiu à vontade para falar, nos conduzindo a uma volta ao tempo, quando lembrou alguns pontos da história da escola.

Em sua jornada como funcionária (mais ou menos três décadas na instituição), disse que tudo mudou muito. Ressaltou que antigamente “os estudantes respeitavam mais” e que antes, para entrar na escola, era necessário fazer uma

prova de admissão cuja fila para inscrição “dobrava a rua”, no Largo do Machado. Destacou que o Colégio Estadual Amaro Cavalcanti era um dos mais concorridos junto com o Instituto de Educação e o Colégio Pedro II.

Disse que antes, as estudantes usavam saia azul marinho, “três dedos abaixo do joelho” e blusa de manga na cor cáqui. Os rapazes usavam calça azul marinho, sapato e meias pretas e blusa de manga também na cor caqui. “Não era como hoje em dia que eles vem *fantasiados*”, disse.

Pontuou que até hoje, “não é uma escola violenta”. Se há algum estudante que a desrespeita ou briga, manda-o para a sala da direção, porém, ressalta que a maioria dos estudantes gosta dela e a respeitam. Lembra ainda que antigamente, “a palavra de um inspetor de alunos era forte, tanto quanto do professor. Era uma autoridade”. Acha contudo, que hoje em dia “está mais livre”, os estudantes respeitam menos, mas que “ainda tem muitos bons jovens”.

Ao longo de nossa entrevista fomos interrompidas três vezes. Foram momentos interessantes para percebermos esta relação que a inspetora “Maria” contava. Na primeira interrupção, um estudante pediu licença e falou: “Tia eu vou lá fora (para além dos limites da escola) mas é rápido” e ela permitiu. Na segunda, outra jovem foi abordá-la “Oi tia!” e pegou sua mão para tomar benção. “Maria” elogiou o cabelo da estudante e quando a jovem se foi, nossa entrevistada virou sorridente e disse: “É isso que faz valer à pena”. Por fim, a última abordagem foi de outra jovem que lhe apresentou um papel consentindo sua saída da escola para que pudesse trocar uma camisa (em uma loja) e logo voltaria.

“Maria” é idosa, está aposentada, mas disse que não quer deixar de trabalhar porque “quando a gente pára, depois de tanto tempo trabalhando, entra em depressão”. Contou que gosta do que faz e que se sente bem por trabalhar ainda.

Para chegarmos aos jovens estudantes com quem dialogamos durante este trabalho, tivemos antes de tudo, o primeiro contato com o diretor geral da instituição que após aceitação da entrada na escola para pesquisa, nos encaminhou à

coordenação do turno da tarde com a finalidade de um direcionamento às turmas a serem pesquisadas, de acordo com a disponibilidade de horário de cada uma delas.

Importante notar que, até o momento de nossa entrada, a escola não dispunha de um número exato de estudantes por turma, sendo estabelecida uma média, segundo a coordenação de turno, de 30 alunos em cada classe. Posteriormente foi possível constatar que havia uma oscilação diária neste dado, devido ao grande número de faltosos.

Trabalhamos com 4 turmas, as quais denominamos para fins de pesquisa, turmas “A”, “B”, “C”, e “D”, tendo para cada uma a respectiva amostragem de participantes cujos trabalhos corresponderam à proposta da pesquisa:

| TURMA | NÚMERO DE PARTICIPANTES | NÚMERO DE ENTREVISTADOS |
|--------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Turma A | 8 | 3 |
| Turma B | 8 | 5 |
| Turma C | 11 | 7 |
| Turma D | 12 | 5 |
| Total | 39 | 20 |

Do total dos 20 estudantes que tiveram participação *plena* na pesquisa, isto é, que além de terem produzido nos protocolos, foram também entrevistados, oferecendo maior detalhamento a respeito daquilo que representaram, selecionamos para análise, 01 (hum) exemplo de cada turma. O critério de seleção baseou-se nas seguintes premissas: riqueza de detalhes da ilustração e narração e continuidade destas ideias durante a entrevista.

Estes estudantes foram nomeados no momento da análise, de acordo com o animal escolhido para representar a si próprio nos protocolos.

Lembramos que a participação na pesquisa teve caráter voluntário, e portanto autorizado pelos participantes. Por isso, os números por turma oferecem um grau de

oscilação maior. Trata-se de um estudo de caso, onde apresentamos uma entre variadas perspectivas de abordagem metodológica para tratar sobre o tema deste estudo.

A abertura para a tomada de decisão de cada sujeito da turma em fazer parte ou não deste trabalho foi o passo metodológico inicial dentro do que nos propomos, pois não acreditamos que o imaginário se manifeste sob pressões e imposições, mas pelo contrário, como já descrevemos, é um ato de criação, e para tanto, precisa de liberdade.

3.2. O USO DA “ALEGORIA ANIMAL” E A REPRESENTAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELOS ESTUDANTES

O imaginário começa onde a realidade põe, senão rejeição, ao menos resistência permitindo uma esperança, embora velada. Desta maneira podemos entender que: “A alegoria é a tradução concreta de uma idéia difícil de se atingir ou exprimir de forma simples. Os signos alegóricos sempre contêm um elemento concreto ou exemplar do significado”. (DURAND, 1988, p. 13) Assim, distinguem-se, pelo menos em teoria, dois tipos de signos: os signos arbitrários, puramente indicativos, que remetem a uma realidade palpável ou, ao menos, representável e os signos alegóricos, que remetem a uma realidade dificilmente apresentável.

Em pesquisa sobre o produto textual na infância, Duborgel (1992) fez um levantamento sobre os temas mais descritos pelos pequenos e tratar de “animais” ficou em primeiro lugar nas produções de 200 crianças, tendo 25,8% na frequência de “aparições”. O autor em sua análise encontrou dez palavras que apareceram na metade dos casos, nesta ordem: “cão”, “gato”, “cavalo”, “pássaro”, “peixe”, “coelho”, “elefante”, “animais”, “macaco” e “vaca”.

E ainda mostra que no bestiário dos contos, do folclore ou da literatura, podem ser destacadas três grandes categorias: os “animais de lenda” (burro, carneiro, cabra, lobo); os “animais de encantamento” (peixe, pombo, cisne, pato) e os “animais de estimação” (gato, coelho, cão). No texto infantil, predomina a

aparição dos “animais de estimação”.

Portanto, o tema “animal”, segundo Duborgel, induz a uma representação mais ou menos mítica de relações boas e naturais. Trata-se da metáfora de um universo em sintonia consigo mesmo, formando uma série de encenações que conduzem à imaginação. É na relação homem com animal que a criança constitui um sonho muito atraente para si.

O imaginário da relação dos jovens com os animais, de maneira similar ao que ocorre com as crianças, reproduz, em sua maioria, a noção de relação que propõe afetividade e proximidade. O animal na natureza é retratado de duas formas bastante antagônicas: ou como amigo, companheiro, confidente, ou como inimigo, empecilho, predador. Quando postos em relações mais voltadas à familiaridade, os animais que representam os professores, ganham como caráter um enquadramento maternal/paternal.

Assim, em acordo com Duborgel (1992), percebemos que as narrativas de polaridade positiva (tonalidade maternal e de tranquilidade), sobrepõem-se entre os jovens àsquelas de polaridade negativa (tonalidades de tristeza, luta, agressividade).

Ressaltamos também nesta pesquisa, o cenário que encontramos nos desenhos feitos pelos estudantes e que nos ajudam a compreender a complexa rede imaginária ali tecida por meio de simbolismos inconscientes. Como designação majoritária sobre a natureza, como imagem emblemática, encontramos representada a figura da árvore.

Ela pode ser descrita com termos que remetem ao lugar de onde se fala: “lá-em-cima” ou “aqui-em-baixo”, como se fosse pontos cardeais. A árvore traduz a totalidade pois é vertical e celeste ao mesmo tempo em que é ramificada, terrestre, mutável e permanente, unindo o homem ao cosmos.

Já a flor, outro elemento que podemos destacar nos cenários oferecidos pelos jovens em suas ilustrações, segue com o caráter de especificar e isolar, fragilizar e

miniaturizar, ao mesmo tempo em que oferece exuberância e embelezamento.

As nuvens são a vida do céu, pois se fazem, desfazem e refazem, fluidamente. O céu é o ponto de referência do “lá-em-cima” e leva à noção de infinito. Sua imensidão, assim como a da floresta é animada, mutável.

A natureza portanto, constitui um símbolo da vida e do movimento. Nas representações gráficas dos estudantes, oferece mais o viés pacífico, isento de seus horrores e perigos.

Segundo Duborgel (1992) a imaginação costuma ser mais usada em prol de uma natureza unificante, amistosa, maternal. Pela maioria dos casos apresentados na pesquisa, este cenário proporciona a perspectiva de encontros e reuniões tornando-se local de jogo, de movimento dos corpos, como enroscar-se na árvore, encontrar-se com alguém, ou mesmo disputar território.

Ao contrário disso, a representação da escola como cenário, foi resumida à sala que é compreendida como espaço de regulação e força. Local que deixa os jovens, segundo suas representações, longe de expressarem o que gostariam.

O contraste entre escola e natureza leva ao confronto inevitável entre espaço compartimentado e espaço livre.

Para efetuar a pesquisa, solicitamos aos estudantes que elaborassem um texto e um desenho livremente.

Reconhecemos que a liberdade para se expressar não necessariamente representa privilégio de independência do jovem face às pressões de ordens diversas (como sociológicas, pedagógicas e psicológicas). Por outro lado, também sabemos que ao orientá-los nessas tarefas, não impedimos que eles manifestem a capacidade afetiva e criativa em seus desenhos.

Percebemos em alguns desenhos que os elementos: “céu” e “terra” são recorrentes nas ilustrações espontâneas. Tais paisagens podem representar

estruturas espaciais com a seguinte característica: preponderância da dimensão de verticalidade, como se houvesse uma linha divisória entre o “em cima” e “em baixo”, indisponibilizando uma profundidade horizontal. Nestes desenhos, os seres e os objetos ficam na faixa inferior do espaço gráfico. A relação espacial entre os seres mostra uns ao lado dos outros e não atrás (o autor chama de *relação de justaposição*). Nesta forma, a geometria não está separada do espaço simbólico. Este eixo “alto-baixo” descreve um contexto onde se articulam e se opõem ao mesmo tempo, o céu e a terra.

Outros desenhos apresentam uma estrutura com um modelo mais geral, que tem como marca o contraste ou inversão dos sinais distintivos da estrutura anterior. As características “em cima” e “em baixo” dão lugar ao aperfeiçoamento do “de perto” e “de longe”. Céu e terra ganham profundidade e tocam-se. Esta transformação no espaço gráfico corresponde a um novo estatuto das coisas ali representadas: os objetos perdem sua desproporção e ganham perspectiva. As formas recebem volume e certo relevo, ocupando uma profundidade horizontal.

A transição da primeira estrutura para a segunda, não constitui simplesmente a passagem de uma estrutura geométrica para outra mais complexa, mas tal complexidade dos desenhos acompanha o abandono do espaço simbólico. O viés racional da segunda estrutura oferece ao desenho um caráter muito mais “realista”, “admissível” e “racional”.

O sujeito “imaginante-desenhador” (DUBORGEL, 1992, p. 212) afasta-se cada vez mais de sua produção inicialmente regida pelo simbólico e transforma-se em sujeito observador, cuja função está em construir uma imagem da natureza tal como ela é.

A segunda estrutura, para Duborgel, é do tipo “espaço da extensão”, definido aos moldes cartesianos de “coordenadas”, “equivalências” e dirige-se a um “observador” e não a um “habitante”. Ao contrário disso, a primeira estrutura está mais próxima de um espaço profundo, adquirido pela pessoa lá em sua infância, pois torna o eu, o “centro do mundo” (DUBORGEL, 1992, p. 218) Este último espaço

é apreendido pela imaginação porque é vivido.

O realismo, a perspectiva, a geometria e a observação são termos que a escola oferece em seu discurso pedagógico quando se trata de desenhos. O ato plástico está monopolizado pela observação, pelo intelecto e pela noção de espaço real. O que se espera na escola é “discernir nos objetos o que é essencial e característico” (DUBORGEL, 1992, p. 221), sendo o desenho fruto do pensamento definidor, que a Pedagogia permite, não privilegiando em seu lugar o exercício da imaginação espacial e da transcrição onírica do representado nas ilustrações dos estudantes.

Frequentemente os modelos pedagógicos fazem as imagens perderem sua característica simbólica, tornando-se apenas um “banal espelho da realidade” (DUBORGEL, 1992, p.225). A própria noção de uma “arte adulta” é confundida com a arte clássica, pois é vista sob o ângulo das suas relações com a perspectiva racional. Tudo isso funciona com a forma estética que se espera inculcar no estudante definindo seu destino como futuro cidadão “positivo”.

No sentido de incentivar outra postura estética, Duborgel propõe que o sujeito no processo criativo “imagina-anima” (DUBORGEL, 1992, p.228) o mundo, ele é um ser imaginante e não apenas um ser puramente racional. Assim, assume a ideia de um duplo desenvolvimento, que é “paralelo e inverso, destes dois modos de estar no mundo e destes dois modos de tradução do mundo”. (DUBORGEL, 1992, p. 228)

Desta mesma maneira, a noção de realismo na imagem plástica, seria apenas mais uma forma de enxergá-la, assim como outras modalidades de percepção, incluindo o próprio ato da imaginação. Isso oferece outras tantas potencialidades a serem desenvolvidas e não mais a serem postas de lado ou modificadas.

Assim a cultura do sujeito imaginante pode voltar à tona, ressurgir, como nos tempos iniciais da infância. O sujeito subjetivo, passa então a não ser mais condenado pelo sujeito da objetividade. Há lugar para ambos, pois cada um passa a desenvolver-se em seu “terreno”, ao invés de diminuírem-se mutuamente.

Esta prévia explicação nos auxilia a entender os caminhos que buscou Postic (1993), com o método denominado “Alegoria Animal”, na intenção de iniciar uma forma de leitura do imaginário que não esteja presa a estruturas fechadas, mas que ofereçam ao leitor uma percepção a respeito das mensagens que se manifestam nas ilustrações e textos escolares.

Para esta próxima etapa, apresentamos por turma, os desenhos, as construções textuais e parte das entrevistas feitas com os estudantes. Em seguida, serão analisadas, de acordo com Durand (2002), Chevalier (2009) e Postic (1993) as alegorias que aparecem nos desenhos.

Turma A

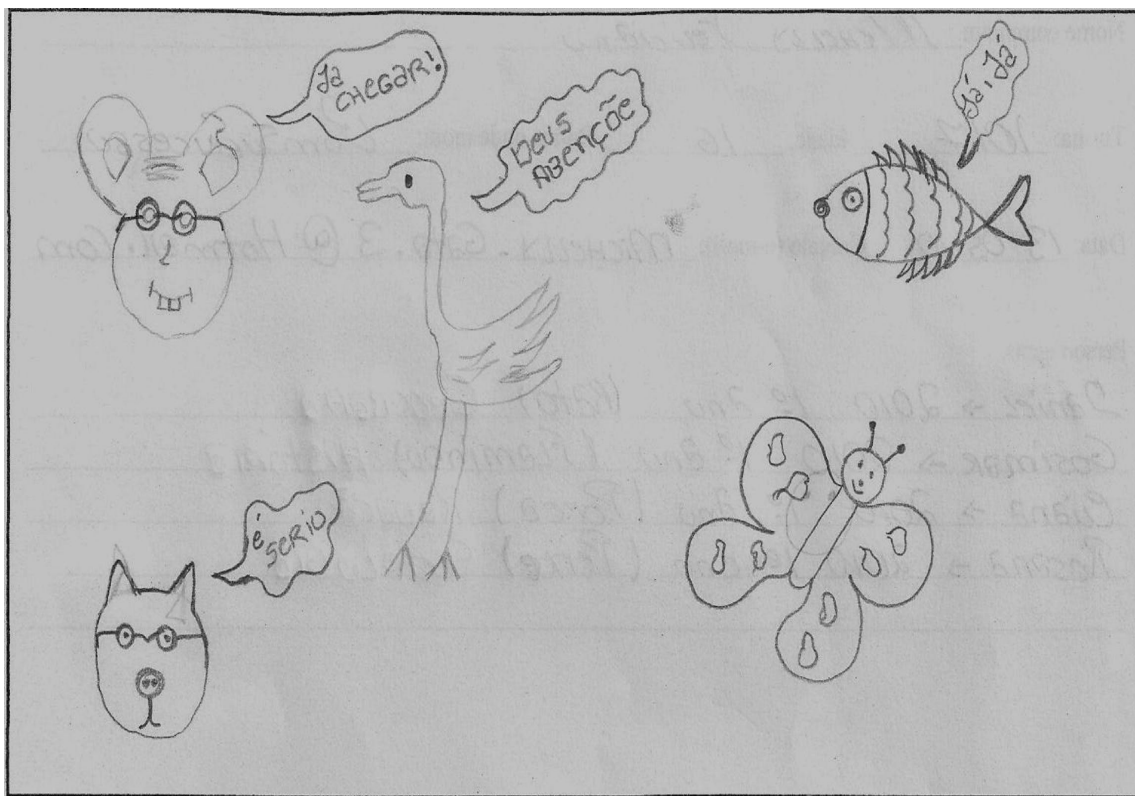
Estudante: Borboleta

Idade: 16 anos

Local onde mora: Bonsucesso – Rio de Janeiro

Série escolar a qual faz referência: 1º ano do ensino médio

Ilustração:



Construção textual:

Bom! Eu sou igual a uma borboleta livre e o professor de Geografia é um verdadeiro rato, ele quer me prender dentro da sala. Quer impor ordem, como se fosse meu pai, eu não gosto dele, acho ele um rato. Já o meu professor de História é um amor, mas é muito estranho. Ele parece um flamingo, ele é muito fora de órbita.

A minha professora de Redação parece uma porquinha, não só na aparência, como no jeito de agir. Já minha professora de Sociologia parece um peixe, é muito feia.

Entrevista:

A respeito das ilustrações, a estudante declarou:

O professor de Geografia eu coloquei como se fosse um rato porque não gosto de rato e também não gosto do professor e foi muito bom! Eu não posso falar coisas, porque ele é meu professor, daí tenho que respeitá-lo. Desenhar me aliviou bastante. Já o professor de História eu desenhei como um flamingo, porque é um animal que eu acho estranho, o modo dele agir, ele é muito esquisito. Ele faz brincadeiras, que não tem nada a ver. A minha professora de Sociologia parece um peixe, ela tem um olho muito grande, a cara dela é igual a de um peixe. A minha professora de Redação é baixinha, gordinha, então assim... Ela parece uma porquinha, é o que todo mundo diz e eu concordo, por uma parte, então assim... Foi bom ter desenhado isso? Foi! Porque tem coisas que a gente não pode falar por respeito, porque é um professor, mas você se expressar em um desenho, você se expressa de todo jeito, então é uma coisa que eu estou me expressando, sem medo nenhum.

Solicitada a explicar o que motivou a desenhar a si própria como borboleta, a jovem assim se pronunciou:

Sou uma menina assim, bem livre, gosto de liberdade, de me expressar, o que tem que ser eu falo, não gosto de esconder nada. Se eu gostar de uma pessoa eu vou falar, se eu não gostar também eu vou falar. Se eu não gostar de alguma atitude que ela fizer eu vou chegar e vou conversar com ela. Então assim, eu acho que sou assim, uma pessoa bem livre, espontânea, para expressar o que eu sinto.

Na relação estudante-professor, afirmou:

Não expresso o que eu sinto por eles. Assim, respeito porque são professores, mas assim, não vou dizer também que eu gosto, que eu vou estar mentindo para mim mesma. Eu sempre tento assim... respeitar, manter a ordem na aula.

Analisando a história narrada, o desenho efetuado e a entrevista, podemos

observar os seguintes aspectos: a ilustração apresenta-se com os animais desenhados de forma clara, detalhada. O rato tem orelhas grandes, pêlos, olhos, nariz, dentes e óculos, falando “já chega!”. Entre a figura do rato e da porca, há o flamingo desenhado, também, com detalhes e em tamanho maior que os outros animais. A fala do flamingo é “Deus Abençoe”. Tem as patas no chão e o olhar para a direção do rato. Assim como o rato, apenas o focinho da porca foi desenhado, mas com todos os detalhes expressa: “é sério”. O peixe com escamas, barbatanas, olhos, guelras traz a fala “já, já”.

Percebe-se, no espaço destinado ao desenho, como os animais estão situados de modo estanque, fragmentado, representando assim, a inexistência da interdisciplinaridade. O desenho é linear, embora com riqueza de detalhes no traço dos animais, mas sem nada que pudesse desvelar o lado dos sentimentos, da emoção da estudante, como sol, árvores, flores.

Em nenhum momento as alegorias utilizadas nesse protocolo demonstram uma relação pedagógica agradável. Apenas o professor de História “é um amor”, mas ao mesmo tempo se mostra apático, distante.

No que se refere ao simbolismo dos animais, pode-se afirmar que o **rato**, segundo Durand (2002) no simbolismo animal, representa um símbolo teriomórfico, esfomeado, noturno, uma criatura temível, infernal (CHEVALIER, 2009). “Rouba” do estudante a sua liberdade, a vontade de ser livre, de não ter as amarras, relacionando-o a uma figura paterna que se expressa na força da frase “já chega”.

Para a jovem é um ser sorrateiro porque lhe faz cobranças, “roubando” sua liberdade de expor ideias em sala de aula. Quando afirma que não pode falar “coisas” pois ele é o professor e ela tem que respeitá-lo, oferece no silêncio sua insatisfação com esta relação estudante-professor.

O **flamingo**, grande pássaro rosado, representa a ave boa, que pede auxílio a Deus para que abençoe. É um símbolo ascensional, de elevação, de verticalidade, que segundo Chevalier (2009, p. 434) “surge como um dos símbolos da *alma*

migrante das trevas à luz”. No caso desse protocolo é o oposto de todos os demais professores, por ser “um amor”.

Este é o único professor que recebeu da estudante alguma demonstração afetuosa, porém contrabalançada ao status de “esquisito”, “estranho”. Não se trata de uma relação focada na amizade, mas há empatia neste caso.

Outro animal que também é caracterizado como alguém *nas nuvens*, diferente e por isso, talvez não seja compreendido, para quem se sente rodeado de porcos e ratos, é o **peixe**. Isso não deixa clara sua capacidade de mergulhos profundos, que convida com um “já, já” os estudantes para compreensão do mundo social em que vivem. Segundo Durand (2002), o peixe é a confirmação natural do esquema “engolidor engolido”, remetendo a um arquétipo cíclico, que nos leva a refletir que simboliza uma reabilitação de nossas ações.

Contudo vale ressaltar que mesmo não sendo criticada em sua prática, há uma característica do peixe que é apontada pela estudante como um ponto de rejeição. Não há beleza na representação, assim como para a jovem não é percebida esta característica em sua professora: “*A minha professora de Sociologia parece um peixe, ela tem um olho muito grande, a cara dela é igual a de um peixe*”.

Ao fim, foi caracterizada como **porca**, uma professora cuja forma de representação está marcada pela frase “é sério”. De acordo com Chevalier (2009), embora o porco seja um animal geralmente considerado o mais impuro de todos, a porca em contrapartida, foi divinizada como símbolo de fecundidade, abundância. Aquela que cuida dos filhotes, alimenta-os, sendo alternadamente a zelosa e a que deixa partir.

Há nesta representação elementos que se opõem, pois se percebermos a porca na fala da estudante, o termo no diminutivo induz a interpretação inicial em não tornar a imagem da porca, algo pejorativo. Contudo, a concordância com a opinião dos demais colegas remonta a uma não proximidade, oferecendo novamente à figura da porca suas características mais negativas, aquela cuja

proximidade causa desconforto e a aparência é rechaçada: “*é baixinha, gordinha, então assim... Ela parece uma porquinha, é o que todo mundo diz e eu concordo, por uma parte, então assim...*”

Turma B

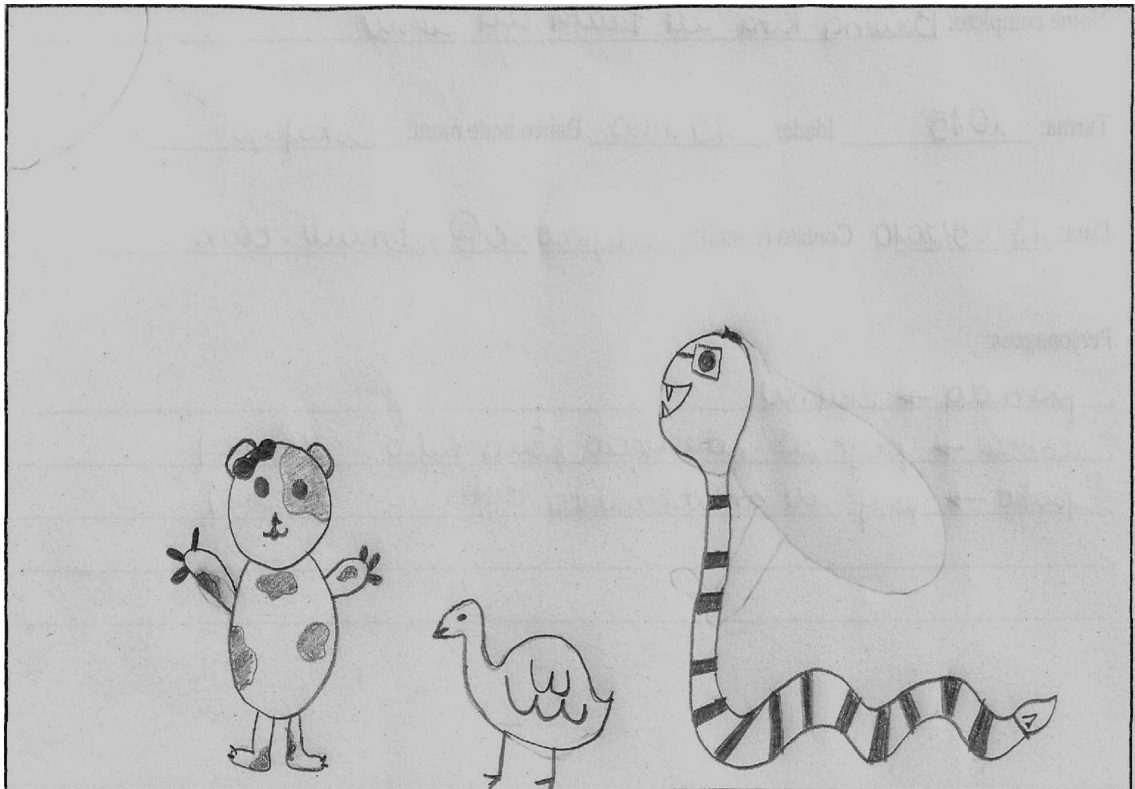
Estudante: Urso Panda

Idade: 15 anos

Local onde mora: Botafogo – Rio de Janeiro

Série escolar a qual faz referência: 9º ano do ensino fundamental

Ilustração:



Construção textual:

O dia depois de amanhã

Era uma vez uma panda feliz que tinha os melhores amigos do mundo. Tudo corria bem, menos pelo lado dos dias, em que passava todos os dias, em frente a uma casa abandonada que depois de alguns dias a tal casa passou a ser habitada por moradores nunca vistos. A panda coitada, sentia calafrios toda vez que passava por lá. Mas ao mesmo tempo não podia conter a curiosidade de ver quem teria o

coração tão sombrio ou frio o suficiente para morar naquele fim de mundo. No dia seguinte, a panda respirou fundo e tocou a campainha quando saiu uma pata branquinha acompanhada de uma serpente com óculos um pouco assustadores. Após um minuto de surpresa, eles conversaram e se sentiram a vontade, os dois eram tão gentis que nem a panda acreditava no que via. Se tornaram grandes amigos e até hoje se falam, não com tanta frequência. Resumo: nunca julgue o livro pela capa.

Entrevista:

A respeito das ilustrações, a estudante declarou:

Hum...estava na 8ª série. Eu escolhi a minha professora de Matemática e o meu professor de Educação Física. Eu escolhi a professora de Matemática como um pato porque... ah, sei lá, de longe é assim meio estranha, mas depois eu conheci ela melhor, ela é meio meiga entendeu? Então eu achei o pato mais a cara dela. E o meu professor de Educação Física, é a serpente porque eu não gosto de cobra e não gosto de Educação Física. Aí eu juntei os dois.

Solicitada a explicar o que motivou a desenhar si própria como urso panda, a jovem assim se pronunciou:

Porque eu gosto de ursos. É que eu gosto de todo o mundo!

Na relação estudante-professor, afirmou:

Eu pensava que ele (professor simbolizado como serpente) não ia com a minha cara. Ele via que muita gente não gostava de fazer Educação Física aí, “enchia o saco” para a gente fazer, que ia contar no boletim. Aí eu fazia porque ele mandava, mas eu nunca gostei de Educação Física.

A professora como pato...no começo eu sempre achei difícil Matemática, né? Mas depois que eu conheci ela melhor, ela explicando cada vez melhor, aí eu vi que ela não era como eu pensei que era. O jeito dela explicar também ajudou, ficou uma

coisa mais fácil.

Ao analisarmos a história narrada, o desenho efetuado e a entrevista, observamos que assim como no primeiro caso, a ilustração apresenta-se com os animais desenhados de forma clara e também com detalhes que remetem aos sujeitos representados.

A representação do urso panda, que é a estudante, vem acompanhada de laço no topo da cabeça, sorriso e braços abertos, oferecendo características de jovialidade e receptividade. A segunda figura, do meio, representa a pata, que é a única que não possui características tão marcantes, é apenas “*uma pata branquinha*”, mas deixa clara a placidez da figura representada. A serpente, terceira figura representada, apesar dos “óculos um pouco assustadores”, aparece como uma figura risonha. Listrada, possui na ilustração um guizo na ponta de seu corpo. Seus dentes, a princípio amedrontadores, parecem querer ferir a panda. Porém, a sensação diminui (mesmo que não tenha desaparecido), à medida que ocorre uma proximidade entre os personagens.

Em equivalência ao primeiro desenho analisado, este também aparece com os animais situados de modo estanque, porém menos fragmentado, pois oferece uma sensação de movimento e interatividade, sobretudo entre a serpente com o sorriso e o corpo voltado para esquerda e o urso panda que mostra os braços abertos e receptividade. Ambos os casos na ilustração antecipam o que o final da narrativa propõe quando a estudante afirma: “*Se tornaram grandes amigos*”.

As alegorias utilizadas nesse protocolo oferecem uma relação pedagógica inicialmente tensa, “*A panda coitada, sentia calafrios toda vez que passava por lá. Mas ao mesmo tempo não podia conter a curiosidade de ver quem teria o coração tão sombrio ou frio o suficiente para morar naquele fim de mundo.*”, que aos poucos foi se construindo numa relação amigável e respeitosa “*Se tornaram grandes amigos e até hoje se falam, não com tanta frequência*”, incluindo ao final, uma frase de ensinamento, “*nunca julgue o livro pela capa*”, que remete o leitor a uma fábula.

Mais uma vez temos uma amostra de desenho linear, que possui riqueza de

detalhes. À primeira vista o que se percebe olhando os dentes da serpente é uma situação de ameaça contra o urso panda, pois o que se espera é que “dê o bote”, paralisando-o com seu veneno. Isso pode ser confirmado nas palavras da estudante durante a entrevista quando afirma que o professor *“enchia o saco’ para a gente fazer, que ia contar no boletim. Aí eu fazia porque ele mandava, mas eu nunca gostei de Educação Física”*. Isto é, a ameaça que a serpente traz está justamente vinculada à impossibilidade de uma escolha que o urso a princípio gostaria de ter. Porém, há um ponto de equilíbrio para este fator, quando ela conta na narrativa o quão feliz ficou em poder fazer amizade com a serpente e a pata.

Quanto ao simbolismo dos animais podemos dizer que: o **urso panda**, em sua representação geral, remonta à pelúcia, à infância. Opõe-se justamente à serpente e pode ser entendido como um animal lunar, portanto noturno, ligado a terra que encarna duas faces: pode ser monstro ou vítima, sacrificador ou sacrificado. A representação feita pela estudante lembra o urso domesticado, hábil, quando afirma *“(...) eu gosto de ursos. É que eu gosto de todo o mundo!”* É um animal cuja sobrevivência atual se dá no cativeiro, longe de seu habitat natural, uma alusão à estudante que por não querer assistir aulas de Educação Física, mas participando mesmo assim por valer nota, se sente domesticada, restrita.

A **pata**, segundo a estudante, é *“(...) de longe é assim meio estranha, mas depois eu conheci ela melhor, ela é meio meiga (...)”*. A simbologia em torno desta representação remete ao que Chevalier (2009), nos apresenta a respeito deste animal, quando afirma que é símbolo de união, sendo “um guia infalível” conferindo caráter simbólico de harmonia, percebido na afirmação *“A professora como pato...no começo eu sempre achei difícil Matemática, né? Mas depois que eu conheci ela melhor (...) O jeito dela explicar também ajudou, ficou uma coisa mais fácil.”*

A representação conferida pela estudante remonta ao caráter agregador que possui a pata. É aquela que leva os filhotes para aprenderem a nadar, auxiliando-os neste processo. A professora representada tem esta característica por demonstrar interesse em ajudar a estudante panda a superar suas dificuldades com a Matemática e seguir seu caminho com mais facilidade no processo de

aprendizagem.

A **serpente** foi a representação mais plena de simbolismo que percebemos tanto na ilustração (os óculos, o sorriso, os dentes) quanto no texto e na entrevista. A estudante inicia sua narrativa a respeito do docente simbolizado como serpente da seguinte forma: *“E o meu professor de Educação Física, é a serpente porque eu não gosto de cobra e não gosto de Educação Física. Aí eu juntei os dois”*.

Nesta etapa, a serpente que se apresenta é aquela que segundo Chevalier (2009), é uma criatura fria, sem patas, sem pêlos, sem plumas, um oposto ao ser humano e por isso, sua rival. No entanto, por ser um dos símbolos mais importantes da imaginação humana, a serpente passa por transformações pois, segundo Durand (2002) é um animal que muda, que muda de pele ao mesmo tempo em que permanece ele mesmo. Esta mudança acontece numa comparação da fala com o texto produzido: *“Eu pensava que ele (professor simbolizado como serpente) não ia com a minha cara”* e *“os dois (professores) eram tão gentis que nem a panda acreditava no que via”*. Seu lado positivo apresenta-se na medida em que sai o caráter traidor, sorrateiro, pronto a machucá-la e entra em cena um ser que passa a simbolizar uma possível amizade, mesmo com a ressalva de que assustou o urso panda em algum momento.

Turma C

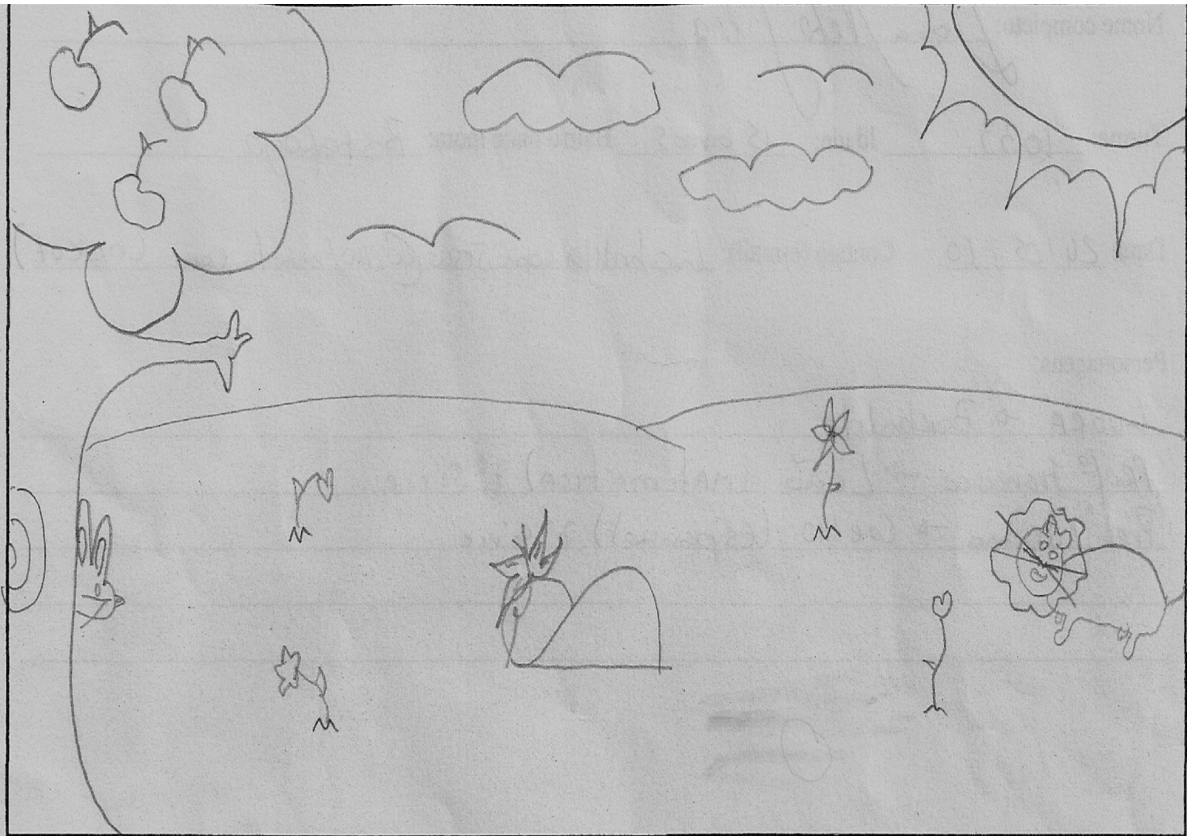
Estudante: Borboleta

Idade: 15 anos

Local onde mora: Botafogo – Rio de Janeiro

Série escolar a qual faz referência: 8º ano do ensino fundamental

Ilustração:



Construção textual:

Um certo dia, estava uma linda borboleta, em cima de uma pedra, no bosque.

A coelha estava atrás da árvore, a observar. E de repente chega o leão e disse a linda borboleta:

_ Borboleta, já te ensinei que pra voar, você tem que tentar e tentar e tentar, não desista, pois a maior virtude de um vencedor é nunca desistir.

E a borboleta responde:

_ Eu não consigo, eu sou uma perdedora, eu não consigo, eu não consigo...

O leão disse:

_Eu confio em você, você é capaz, bate as asas mais forte e voa junto ao vento.

Então diz a coelha:

_Já não ouviu leão, que ela não consegue? Ela não é capaz. Eu ouvi tudo o que vocês conversaram, vocês não me viram, mas ela é uma perdedora, eu não confio nela. Desista, assim como eu desisti e não ligue para ela.

O leão respondeu:

_ Já disse não, não e não. Eu confio em você borboleta. Vai e não olha para trás. E ela foi, e confiou no leão e conseguiu voar melhor e mais longe.

Entrevista:

A respeito das ilustrações, a estudante declarou:

Eu escolhi estes professores porque eu acho que um me deu uma lição de vida por acreditar muito em mim e a outra por pensar que eu acreditava nela e ela não acreditava em mim. No caso, o meu professor de Matemática é o leão. E a minha professora de Espanhol, a coelha. O leão foi professor da 7ª série e a coelha foi professora também da 7ª série.

Solicitada a explicar o que motivou a desenhar si própria como borboleta, a jovem assim se pronunciou:

Eu me pensei como uma borboleta, porque a borboleta, eu acho que ela é livre, livre pra voar. É muito difícil você ver caçador e tal. Ela nunca está em extinção. Eu acho que a borboleta é um animal lindo, assim como eu sou. E diferente!

Pretendo estudar, pretendo fazer faculdade de Arquitetura, que é o meu sonho

Na relação estudante-professor, afirmou:

A minha relação com ele (professor de Matemática) era um pouco tensa, porque eu vim da 6ª série como... minha matéria favorita sempre foi a Matemática, então sempre fui muito boa em Matemática. Mas só que na matéria dele, eu fui péssima.

Eu sempre tirava notas ruins, então ele dizia que eu não sabia Matemática de verdade. Mas depois que eu mostrei para ele que eu sabia que eu queria aprender mais e mais, ele me ajudou. Sempre foi insistente, acreditou em mim. Já a minha professora de Espanhol, não. Ela sempre falava que eu não ia conseguir, que era para ele (professor de Matemática) me “deixar de mão”, alguma coisa assim parecida. Mas ele, nunca desistiu de mim. Por isso que ele foi um professor que marcou a minha vida e hoje em dia eu sempre vou lembrar dele.

Ele me lembra o leão, por que o leão tem uma garra, ele procura sempre o melhor para sua família, ele protege, ele dá sempre uma assistência maior. E o meu professor representa isso.

Eu acho que esse professor me ajudou, porque se eu chegar até hoje e perguntar para ele “Professor, o senhor pode me dar uma ajuda?” ele me ajuda de braços abertos e hoje em dia ele acredita em mim.

Ela me lembra o coelho, porque é um animal muito medroso assim...qualquer barulho ele sai correndo. Mas ele está sempre a observar, a orelha sempre está de pé. Presta atenção em tudo, fala de tudo. Ela (professora de Espanhol) era muito observadora, mas era muito falsa.

Ao analisar a história narrada pela estudante, percebemos que o desenho apresenta-se com riqueza de detalhes, tanto dos animais, quanto do cenário projetado. Trata-se de um bosque, repleto de pedras, sol, gaivotas, nuvens, flores, árvore e os três personagens (coelha, borboleta e leão) dispostos em uma simetria espacial. A coelha esconde-se atrás da árvore em atitude de observação, ficando visível apenas sua cabeça. Tem as orelhas em pé, prontas a ouvir o que os outros personagens conversam. A borboleta tem longas e pontiagudas asas. Repousa sobre uma pedra, como afirma a estudante: *“Um certo dia, estava uma linda borboleta, em cima de uma pedra, no bosque”*. O leão aparece como animal risonho, alegre, com sua farta juba e bigodes longos.

O espaço destinado ao desenho é todo preenchido, não apenas com os personagens-chave da história, mas com riquezas de detalhes que remetem a uma análise ainda mais profunda sobre seu significado.

A árvore esconderijo da coelha, que aqui exerce uma função negativa, recebe

uma interpretação simbólica específica. Trata-se de uma macieira “carregada”, e pela floração, frutificação, pela futura caducidade de suas folhas, pode incitar, segundo Durand (2002), um ciclo, um sonho, sempre com devir dramático. Mas ao mesmo tempo, há um otimismo neste arquétipo, por conta de sua verticalidade que orienta, de maneira irreversível o devir. A exemplo disso, a personagem da coelha, ao sair de trás da árvore aponta para a ação que sucedeu o espreitar, a espera. No primeiro momento: *“A coelha estava atrás da árvore, a observar”*. Depois: *“Eu ouvi tudo o que vocês conversaram, vocês não me viram (...)”*.

A pedra onde repousa a borboleta, animal que representa a estudante, oferece refúgio a uma personagem que prefere manter-se estática, por acreditar não conseguir voar. Este símbolo é o reforço de um comportamento que é antagônico ao próprio significado do animal escolhido (borboleta), por representar a imobilidade, o terreno, que remete a uma prática sabática.

As gaivotas, incorporadas à paisagem e não como personagens da alegoria, vinculam-se muito mais à forma das asas do que ao animal com penas, patas e bico. As asas para este contexto significam, segundo Durand (2002), um instrumento ascensional por natureza, uma extrapolação da postura vertical, sendo a representação mais profunda de uma motivação das fantasias do voar, que simbolicamente representam o desejo de realizações que devem ser justificadas e mesmo, racionalizadas. Assim, o que resulta é que o pássaro não é visto neste caso como um animal, mas como mero acessório da asa.

A flor como já apontamos, segundo Duborgel (1992), tem o papel de especificar e isolar, fragilizando e miniaturizando o cenário ao mesmo tempo em que o embeleza. A estudante espalhou de forma harmônica, quatro flores pelo bosque desenhado, oferecendo a algumas delas inclusive, o formato de coração no lugar das pétalas. Em concordância a isso, Chevalier (2009, p. 497) nos aponta que: *“Embora cada flor possua, pelo menos secundariamente, um símbolo próprio, nem por isso a flor deixa de ser, de maneira geral, símbolo do **princípio passivo**”*.

As nuvens estão dispostas paralelamente e são intercaladas pelas aves

possuindo indefinições quanto à forma portanto, formam o símbolo da metamorfose viva, não só por sua característica, mas em virtude de seu próprio vir-a-ser.

Ao fim, o sol, que na ilustração aparece como radiante, em tamanho grande, despontando do canto direito da folha de ilustração. É a fonte de luz, de calor, de vida, cujos raios são a representação do celestial recebido pela terra. Nesta forma alternadamente retilínea e ondulada que mostra o desenho, os raios simbolizam a luz e o calor ao mesmo tempo que o brilho vivificante, manifestando os personagens ao torná-los perceptíveis *“no bosque”*.

As alegorias utilizadas oferecem uma relação pedagógica de contradições. De um lado uma professora representada como coelha, cujas características de interação com a estudante são percebidas da seguinte maneira: *“Ela sempre falava que eu não ia conseguir (...) Ela me lembra o coelho, porque é um animal muito medroso assim...qualquer barulho ele sai correndo. Mas ele está sempre a observar, a orelha sempre está de pé. Presta atenção em tudo, fala de tudo. Ela era muito observadora, mas era muito falsa”*. Isto é, apesar de ser uma observadora, para a estudante, este traço não ofereceu à professora um aspecto positivo, pois não era usado para auxiliar no processo de aprendizagem, apenas para criticar posturas indesejadas.

Já o professor representado como leão, também possui características opostas, porém em um “balanço final”, segundo a estudante, prevalecem suas características positivas. Nota-se na seguinte passagem da entrevista: *“A minha relação com ele era um pouco tensa, porque eu vim da 6ª série como... minha matéria favorita sempre foi a Matemática, então sempre fui muito boa em Matemática. Mas só que na matéria dele, eu fui péssima. Eu sempre tirava notas ruins, então ele dizia que eu não sabia Matemática de verdade. Mas depois que eu mostrei para ele que eu sabia que eu queria aprender mais e mais, ele me ajudou. Sempre foi insistente, acreditou em mim”*.

Tais características oferecidas a cada professor refletem diretamente o que a jovem quis representar. No simbolismo dos animais, na perspectiva oferecida na

narrativa, no desenho e na entrevista, a **coelha** é percebida como ser lunar por ter a capacidade de “dormir” (numa alusão a observar) quando necessário, saindo “aos pulos quando acordada” (numa alusão a criticar), tendo a capacidade de aparecer e desaparecer com o silêncio e a eficácia das sombras.

A **borboleta**, auto-representação da estudante, foi escolhida porque: “(...) a borboleta, eu acho que ela é livre, livre pra voar. É muito difícil você ver caçador e tal. Ela nunca está em extinção. Eu acho que a borboleta é um animal lindo, assim como eu sou. E diferente!” Isso confere simbolicamente a este animal o desejo dinâmico de elevação, sublimação. Segundo Chevalier (2009), graças a sua leveza, pode ser considerada um símbolo da mulher. E ainda conferindo outra característica cara a esta interpretação, é um animal que se fundamenta nas suas metamorfoses. Para o autor, “a crisálida é o ovo que contém a potencialidade do ser; a borboleta que sai dele é um símbolo de ressurreição”. (CHEVALIER, 2009, p. 138)

O **leão** representa o professor, pois segundo a estudante: “Ele me lembra o leão, porque o leão tem uma garra, ele procura sempre o melhor para sua família, ele protege, ele dá sempre uma assistência maior”. Durand (2002), nos mostra que este animal desempenha o papel de rei por possuir uma onipotência temida. Portanto, poderoso e soberano, está imbuído tanto de qualidades quanto de defeitos inerentes a sua categoria. Segundo Chevalier (2009) e em concordância aos apontamentos da estudante, o leão pode ser entendido como a própria encarnação da sabedoria e da justiça, sendo símbolo do mestre.

Turma D

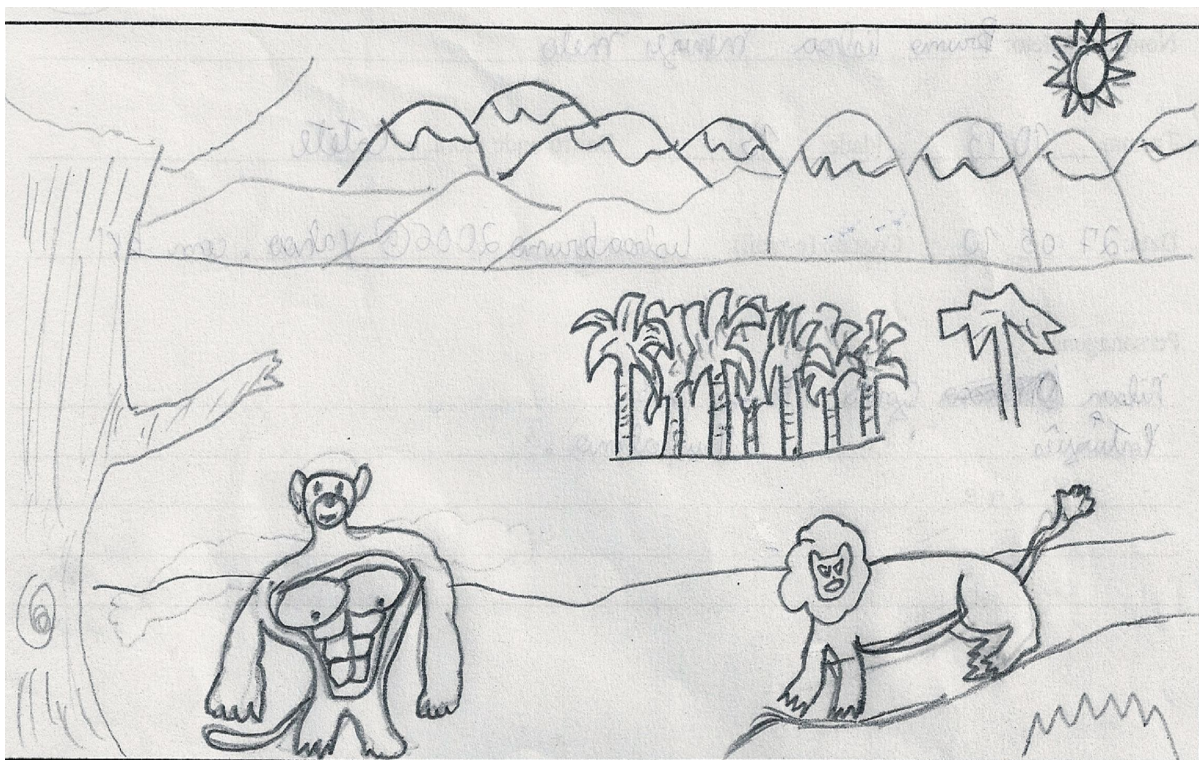
Estudante: Leão

Idade: 15 anos

Local onde mora: Catete – Rio de Janeiro

Série escolar a qual faz referência: 8º e 9º ano do ensino fundamental

Ilustração:



Construção textual:

Um professor que eu odiava que eu aturei dois anos, 8º e 9º ano. Chamo ele de gorila e eu de leão. O gorila chegava na selva que começava a chatice. Todo mundo calado e ele falando que tinha barulho, não deixava ninguém dizer sua opinião sobre o jeito dele. Ele na classe parecia o “King-Kong”, se achava o superior na selva, agredia verbalmente os alunos mais “lezados”, que não tinham como se defender. Parecendo o rei da selva e eu “na minha”, cheio de raiva dele. Um erro sequer no trabalho para ele se gabar, dizendo: “Vocês nunca vão para frente, seu bando de ‘lezados’, imbecis, dementes e etc.” E ainda falava da condição de vida dele falando:

“Eu recebo tanto, tanto, tanto, tenho muito mais coisas que sua família junta.” E eu com vontade de avançar nele como um leão arranha, morde aquela cara dele. Ele parecia que tinha duas caras, selvagem e dócil. Chegava na selva falando bem, às vezes, quando estava de bom humor. Mas às vezes chegava com raiva na selva, muito chato, falando muitas coisas grosseiras. E isso foi o que aconteceu durante esses dois anos, do 8º e 9º ano.

Entrevista:

A respeito das ilustrações, o estudante declarou:

É meio estranho, né? Porque tem que pensar na selva, em vários animais, aí é meio esquisito, né? Mas eu consegui me sentir à vontade.

Solicitado a explicar o que motivou a desenhar si como leão, o jovem assim se pronunciou:

Porque leão é assim selvagem, mas quando está em paz, alimentado, fica quieto. Mas também quando não está, avança nos outros. Eu sou assim.

Na relação estudante-professor, afirmou:

Eu citei um professor aqui, é o (...) ele era meio estranho, ele dava aula em muitas escolas, aí ele ficava se gabando que ganhava salário maior do que o dos pais dos alunos, vários negócios. Aí ficava lá... aí, assim... tudo o que o pessoal falava errado, ele ficava chateado, ficava “bolado”⁶. Ele era de Português, do 8º e 9º no ano. Eu fiquei dois anos com ele. Eu vi que nem todos os professores são como a gente quer, cada um tem o seu tipo, o seu jeito que várias coisas.

O estudante narra uma história tão rica em detalhes quanto a ilustração. Na narrativa ele mescla momentos de representação animal com as figuras humanas propriamente ditas. Apresenta um volume de detalhes parecido com a estudante da

6 Gíria carioca para indignado; chateado.

turma “C”, porém o cenário projetado é mais agressivo, trata-se de uma selva, repleta de árvores, algumas parecidas com coqueiros ou palmeiras, montanhas, além do sol.

Os dois personagens (gorila e leão) são projetados frente-a-frente, tendo o gorila um aspecto plácido, apesar de sua extrema força (representada por musculatura nos braços e barriga). Como apontou o estudante, o professor representado possuía a seguinte característica: *“Ele parecia que tinha duas caras, selvagem e dócil. Chegava na selva falando bem, às vezes, quando estava de bom humor. Mas às vezes chegava com raiva na selva, muito chato, falando muitas coisas grosseiras”*. O leão por sua vez, tem a aparência feroz, raivosa, pronto a atacar: *“E eu com vontade de avançar nele como um leão arranha, morde aquela cara dele”*.

Mais uma vez, percebemos um espaço destinado ao desenho totalmente preenchido, tanto com os personagens principais, quanto com um cenário rico em detalhes que nos auxiliam nesta análise.

A árvore aqui é utilizada como um dos pontos principais da ilustração, estando nivelada tanto ao gorila, quanto ao leão. Possui um protagonismo na cena, mesmo desenhada de forma mais suave. Não é uma árvore que oferece frutos ou flores, mas que nos projeta uma ação, pois parece ter sido dela que surgiu o personagem gorila, que está pronto para um confronto com o leão. Segundo Durand (2002), uma árvore representa um ciclo, um sonho, sempre com devir dramático. Já o conjunto de árvores (que se parecem com coqueiros ou palmeiras) ao fundo do desenho, tem um significado distinto. Trata-se de parte constitutiva da vida daquela selva desenhada. É o plano de fundo que identifica o cenário como tal. Segundo Chevalier (2009), a árvore é símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão ao céu, evocando todo simbolismo de verticalidade. Por isso é símbolo de comunicação entre a terra e o céu.

O sol, que aparece pequeno, porém brilhante, desponta do canto direito da folha de ilustração. Mais uma vez lembramos que este símbolo remete à fonte de

luz, calor, vida, cujos raios representam o celestial recebido pela terra. Neste caso, os raios apresentam-se apenas na forma retilínea manifestando o brilho vivificante, que torna visíveis as plantas, montanhas e animais. Na iminência de um combate entre dois animais da selva, o sol pode também nos mostrar sua outra face, relacionada à alternância vida-morte-renascimento, simbolizada por seu ciclo.

As montanhas, representadas nesta ilustração em grande quantidade, situam-se no plano de fundo e chamam atenção por seu detalhe no topo e linearidade. Segundo Durand (2002), a montanha é o refúgio do sagrado, onde para quem vai em busca de seus sonhos na natureza, encontra lugar lá. Segundo Chevalier (2009), vale notar que seu simbolismo pode ser múltiplo, pois ao mesmo tempo em que se projeta à altura, prende-se ao centro. Neste caso, o estudante projetou uma cadeia de altas montanhas, que levam a um simbolismo de transcendência, a uma proximidade com o céu, cujo objetivo é a ascensão.

As alegorias utilizadas oferecem uma relação pedagógica de agressividade e desentendimento. De um lado um professor representado como gorila, cuja interação com o estudante é vivenciada da seguinte forma: *“Todo mundo calado e ele falando que tinha barulho, não deixava ninguém dizer sua opinião sobre o jeito dele. Ele na classe parecia o ‘King-Kong’, se achava o superior na selva, agredia verbalmente os alunos mais ‘lezados’, que não tinham como se defender. Parecendo o rei da selva e eu ‘na minha’, cheio de raiva dele. Um erro sequer no trabalho para ele se gabar, dizendo: ‘Vocês nunca vão para frente, seu bando de ‘lezados’, imbecis, dementes e etc.’ E ainda falava da condição de vida dele falando: ‘Eu recebo tanto, tanto, tanto, tenho muito mais coisas que sua família junta’”*. Para o estudante, não foi vivenciada uma situação sequer onde pudesse destacar algum aspecto positivo, pois a postura do professor impedia qualquer relação amigável, criando uma barreira hierárquica não saudável. A voz dominante em sala era apenas a do professor e os estudantes deveriam segui-la sem argumentação.

Contudo vale destacar: esta é uma relação que paira sobre a contradição, pois ao mesmo tempo em que o professor era *“(...) meio estranho, ele dava aula em*

muitas escolas, aí ele ficava se gabando que ganhava salário maior do que o dos pais dos alunos, vários negócios.”, o estudante pondera ao afirmar: *“Eu vi que nem todos os professores são como a gente quer, cada um tem o seu tipo, o seu jeito (...)”*. Isso nos leva perceber que mesmo numa relação baseada na falta de interação entre estudante-professor, há a percepção a respeito do que o outro significa como indivíduo.

A partir do simbolismo dos animais, no desenho e na narrativa, podemos perceber que o **gorila** é visto como ser agressivo, que reflete sentimentos poderosos. Pode ser interpretado, assim como os babuínos, como brigão ao mesmo tempo em que é desajeitado, neste caso específico, com as palavras, *“Vocês nunca vão para frente, seu bando de ‘lezados’, imbecis, dementes e etc.”* Sua agressividade é representada pelo grito que ecoa, de temperamento ardente ou mesmo incontinente (CHEVALIER, 2009).

O **leão** que representa o estudante, é o animal acuado, que busca por justiça e tornar-se juiz quando afirma: *“E eu com vontade de avançar nele como um leão arranha, morde aquela cara dele”*. Paire entre a força e a coragem: *“Porque leão é assim selvagem”*; docilidade, proteção: *“quando está em paz, alimentado, fica quieto”*; e ignorância, animalidade: *“Mas também quando não está (em paz), avança nos outros”*.

Partimos agora para um segundo momento, à luz da teoria de Postic (1993). Faremos uma análise do conteúdo relacional das narrações. Segundo o autor, esta

etapa é importante pois:

“(…) as narrações podem ser consideradas como transposições de situações relacionais e de um sistema de posições e de papéis dos diferentes parceiros da relação pedagógica – conjunto estrutural vivido por analogia no plano imaginário – é possível estabelecer um levantamento das categorias das situações (...). Nas situações, destaca-se o sistema de relações entre as diversas personagens, seus papéis, seu comportamento e o desfecho de suas atividades.” (POSTIC, 1993, p. 63)

Para tanto, Postic ofereceu uma lista das categorias de situações que serviram como referência para este trabalho. Destacamos para tanto, 7 categorias, que percebemos durante a pesquisa.

| Lista de situações encontradas | |
|--------------------------------|---|
| Categoria 1 | Associação e Cooperação |
| Categoria 2 | Perigo (menos agressão física) |
| Categoria 3 | Conflito – Agressão |
| Categoria 4 | Controle dos Fatos e Gestos (vigilância e controle de atividades) |
| Categoria 5 | Reconhecimento/ Gratidão |
| Categoria 6 | Tomada de Resolução |
| Categoria 7 | Coexistência Pacífica Afirmada |

A partir das categorias encontradas, destacamos como os estudantes selecionados para esta análise, das turmas “A”, “B”, “C” e “D”, nos mostram as situações narradas.

Na categoria 1 temos um destaque, referente à turma “C”, a estudante que se representou como **borboleta** escreveu: *“Borboleta já te ensinei que pra voar você tem que tentar e tentar e tentar, não desista, pois a maior virtude de um vencedor é nunca desistir.”* e *“O leão responde: ‘Já disse não, não, e não, eu confio em você borboleta. Vai e não olhe para trás’”*.

Esta categoria que se relaciona à situação de Associação e Cooperação, fica explícita a tentativa do “leão” (professor de Matemática) em estabelecer uma colaboração e orientação à estudante “borboleta” com a finalidade de ela realizar

algo que até o momento não tinha motivação para ser feito.

Na categoria 2, que se refere à Situação de Perigo (com exceção de agressão física) temos os destaques das estudantes das turmas “A” e “B”. Na turma “A”, a jovem que se representou como **borboleta** escreveu: “(...) o professor de Geografia é um verdadeiro rato e quer me prender dentro da sala, quer impor ordem como se fosse meu pai e eu não gosto dele, acho ele um rato”. Da turma “B”, estudante que se representou como **urso panda** narrou: “passava todos os dias (...) naquele fim de mundo”.

Nesta categoria encontram-se todas as situações de perigo do tipo material, como ficar preso em algum lugar ou passar por um local que não gosta. Segundo Postic (1993), nesta categoria estão as situações ameaçadoras.

Quanto à categoria 3, temos as narrativas dos estudantes das turmas “A”, “C” e “D”. Segundo Postic (1993), na categorização do tipo Situação de Conflito – Agressão estão presentes tanto as agressões de cunho verbal, quanto físico.

Nas histórias analisadas, encontramos conflitos apenas do primeiro tipo (verbal), que destacamos nas narrativas dos estudantes das turmas “A” (**borboleta**); “C” (também **borboleta**) e “D” (**leão**), respectivamente: “(...) é muito estranho (professor de História), ele parece um flamingo. Ele é muito fora de órbita. (...) A minha professora de Sociologia parece um peixe, é muito feia”. ; “E então diz a coelha (professora de Espanhol): ‘Já não ouviu leão (professor de Matemática), que ela não consegue, ela não é capaz (...) ela é uma perdedora, eu não confio nela. Desista, assim como eu desisti. Não ligue para ela.’ ; “Um professor que eu odiava, que eu aturei dois anos, 8º e 9º ano. (...) Ele na classe parecia o King Kong, se achava superior na selva, agredia verbalmente os alunos (...) E eu com vontade de avançar nele como um leão arranha, morde aquela cara dele”.

Nestes casos de agressão verbal, o animal que é agente ativo (seja o estudante ou o professor) tem como intenção, dentro da narrativa, colocar o outro animal referido em situações de crítica, repreensão, depreciação ou ameaça.

Para a categoria 4, encontramos a Situação de Controle dos Fatos e Gestos isto é, uma vigilância e controle das atividades dos personagens narrados. Neste caso, temos trechos das histórias da estudante **urso panda** (turma “B”) e **borboleta** (“turma C”), respectivamente: *“passava todos os dias em frente a uma casa”* ; *“A coelha estava atrás da árvore a observar”*.

Esta categoria mostra situações em que um animal-personagem exerce conduta de vigilância e controle de atividades. Em ambas as situações, há uma situação de *controlador* e não de *controlado*. Para o primeiro caso, a situação de controle do urso panda (estudante) lhe trouxe sucesso posterior, quando entra na casa e tem uma agradável surpresa: *“conversaram e se sentiram a vontade. Os dois (personagem pata e personagem serpente) eram tão gentis que nem a panda acreditava no que via”*. Já o segundo caso, mostra uma coelha (professora de Espanhol), que fracassa frente a sua tentativa de controlar, pois ao revelar-se na história, encontra uma oposição sistemática de outro personagem-animal (o professor de Matemática) quando este afirma à borboleta (estudante) desacreditada: *“(...) eu confio em você borboleta, vai e não olhe para trás”*.

Portanto, o papel de controle não é fechado nem no sucesso, nem no fracasso do personagem que o utiliza, isso dependerá do sujeito controlado que pode ter ou não conhecimento de seu estado, tipicamente utilizado em narrativas onde há situações que Postic (1993) denomina “de espionagem”.

A categoria 5, de Situação de Reconhecimento/ Gratidão, são situações em que um animal-personagem agradece a outro ou recebe um agradecimento. Para este caso, temos o caso da estudante **borboleta** da turma “C”, quando narra: *“E ela foi e confiou no leão (professor de Matemática) e conseguiu voar melhor e mais longe”*.

Na categoria 6, encontramos a Situação de Tomada de Resolução. De acordo com Postic (1993), isso implica que o animal-personagem é levado a tomar uma resolução em consequência de um fracasso seu na realização de alguma tarefa

(seja por pressão exterior, que provém de algum animal-personagem, seja por ordem das circunstâncias).

Para esta categoria temos como destaque a narrativa da estudante da turma “B” (**urso panda**): “(...) *respirou fundo e tocou a campainha*”, como consequência de sua curiosidade misturada ao medo que sentia.

Por fim, destacamos a categoria 7 que trata das Situações de Coexistência Pacífica Afirmada. Aqui encontramos a narrativa das estudantes das turmas “A” (**borboleta**) e “B” (**urso panda**), nesta ordem: “*Já o meu professor de História é um amor*” ; “(...) *após um minuto de surpresa, eles conversaram e se sentiram à vontade, os dois eram tão gentis que nem a panda acreditava no que via. Se tornaram grandes amigos e até hoje se falam, não com tanta freqüência.*”

Neste tipo de situação, os animais-personagens estão voltados para o objetivo de tornarem-se amigos, seja declarando compartilharem os mesmos lugares, elogiando-se ou demonstrando um clima de admiração recíproca.

Por tudo isso, podemos perceber que os animais desempenham um papel de grande importância no simbolismo tanto por suas qualidades, atividades, formas e cores, como por conta de sua relação com o homem. Recordemos que a posição do animal no campo simbólico, vinculada às mais diversas situações e atitudes em que apareceram foram essenciais para que pudéssemos ver as nuances imaginárias dos sujeitos ali representados.

Segundo Cirlot (1984) isso serve para percebermos, que enquanto o homem é um ser equívoco (mascarado), o animal é seu inverso, um ser unívoco, com qualidades positivas ou negativas constantes, que permitem uma forma de relacioná-lo a um modo de manifestação considerada “cósmica”, por oferecer em seu grau de complexidade e evolução, uma hierarquia dos instintos.

Em acordo com Postic (1993), podemos ressaltar que as diversas situações criadas por estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Amaro

Cavalcanti, em que animais representam professores (sejam eles do ensino fundamental, sejam do ensino médio), permitiram uma análise de suas estratégias coexistenciais, partindo de uma perspectiva onde o imaginário possui o protagonismo das situações.

A partir daquilo que Postic (1993, p. 72) denomina “modalidades concretas de ação” de uma personagem sobre a outra percebemos os rótulos/papéis que lhes são atribuídos, pontuando as relações de dependência ou de inferioridade, os fracassos ou sucessos e as responsabilidades de cada um nestas etapas.

A forma como o estudante aborda o professor, seja neutralizando-o, seja com ou contra ele, seja apenas como observador, nos informa sobre as relações de convivências que se geram no imaginário e ao fim são adotadas como posturas na relação estudante-professor.

A análise partindo da Alegoria Animal, associada à entrevista, nos oferece dados interessantes para conhecermos certos comportamentos na escola, sobretudo naquilo que Postic (1993) apontou como “inibição intelectual ou escolar”: são os conflitos familiares que na escola encontram uma reprodução em escala grupal (quando, por exemplo, a aluna **borboleta**, da turma “A” afirma: *“Quer impor ordem, como se fosse meu pai, eu não gosto dele (...)”* para referir-se ao seu professor de Geografia. Neste caso, o que se percebe é a transferência para o professor da oposição ao pai, oferecendo a atualização de uma angústia.

Da mesma forma, esta abordagem serve para analisarmos o tipo de reação específica que cada jovem tem nas situações escolares mais rotineiras, seu modo de agir diante de reprimendas ou mesmo humilhações. Oferecem tanto sentimento de inferioridade e desânimo (quando a jovem “C”, que se representa como **borboleta**, afirma: *“Eu não consigo, eu sou uma perdedora, eu não consigo, eu não consigo...”*), ou ao contrário, ímpeto de idéias de vingança, de rejeição ou rebelião contra o professor (é o caso do estudante “D”, representado por um **leão**, sobre seu professor de Português: *“Parecendo o rei da selva e eu ‘na minha’, cheio de raiva dele. (...) E eu com vontade de avançar nele como um leão arranha, morde aquela*

cara dele”).

A partir destas leituras é possível uma intervenção junto aos jovens para que na sua forma de expressão possam amenizar ou mesmo terminar com reações de desgaste nesta relação com seus docentes, levando-os a comportamentos positivos.

Por meio deste tipo de análise, buscamos a organização, a estrutura das relações e as ligações com conflitos do passado para percebermos que tipos de comportamentos estão ali representados.

Portanto, as Alegorias Animais são tanto o símbolo de continuidade do caótico, em constante transformação, quanto de superação de formas estanques, sendo por isso, relevantes sistemas de projeção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Araújo (2010, p. 31), a História da Educação desenvolveu-se em torno de três eixos: “as idéias pedagógicas, as práticas escolares e as instituições

escolares”. No entanto, a cultura escolar privilegia saberes e práticas pedagógicas que usam a racionalidade como técnica na forma de conduzir suas atividades, oferecendo o princípio da uniformidade “das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos” (Idem), administrando ao fim, a subalternização do estudante e do professor, quando exige formalidade nos procedimentos.

Lembremos que a cultura escolar é apenas um ponto de vista que faz parte de um universo maior, da cultura geral, mas que possui conhecimentos próprios e práticas discursivas e atitudes comportamentais que se adquirem “na e pela escola” (ARAÚJO, 2010, p. 32) e que se transmitem por seus meios.

Portanto, a cultura escolar, compreendida de modo mais completo, refere-se a tudo aquilo que as instituições de ensino, em variados aspectos, oferecem e esperam explícita ou implicitamente, tanto do corpo docente, quanto dos discentes. Tudo isso se insere dentro dos discursos pedagógicos e para compreendê-los é necessário saber sua natureza.

Percebemos que, no momento do discurso, a educação confere mais relevância a certos aspectos em detrimento de outros, buscando com isso, estabelecer um regime de verdades que se realizam na ordem prática. Mas, as verdades postuladas, necessariamente servem para os sujeitos envolvidos nesta cultura, no decorrer do cotidiano escolar? Ou apenas categorizam cada envolvido, suprimindo o imaginário?

Um modo interessante de percebermos como as relações escolares e, mais especificamente a relação estudante-professor se estabelece é por meio do que Atilé (2010) denomina como “rótulos”.

Segundo a autora, juntamente aos valores ditos, explicitados na palavra, seguem os valores não ditos, que são oferecidos aos sujeitos como atributos do imaginário que determina o discurso. Trata-se de dar, ao outro, características como se fossem produtos. “Enformados e condicionados pela sociedade e suas

instituições, somos, por fim, metidos em embalagens que, por sua vez, recebem rótulos favoráveis ou desfavoráveis, adequados ou inadequados, justos ou injustos” (ATIHÉ, 2010, p. 69).

A autora convida-nos inclusive a um desafio importante para refletirmos:

Que atire a primeira pedra aquele que, envolvido na encenação do drama escolar nosso de cada dia, não tenha cometido o pecado da rotulação. E que atire a segunda, aquele que (...) não perdeu a fé, ao menos uma vez, nas iniciativas moralistas (...) e politicamente corretas com as quais a escola procura simplesmente conter as manifestações da sombra e de seu ego institucional, ensinando, (...) as novas gerações a dissimularem a aparência do bem, para evitar entrar no cerne das questões concretas que a pressionam de dentro para fora. (...) portanto, proponho que nos identifiquemos com rotuladores e rotulados, em idêntica medida. (ATIHÉ, 2010, p. 70)

O discurso oficial da escola, muitas vezes busca a manutenção da “persona escolar modelar” (ATIHÉ, 2010), como uma imagem que pretende projetar no mundo. Assim, a própria instituição de ensino carrega rótulos, sejam eles bons ou ruins, verdadeiros ou falsos, pois como toda organização social, é dotada de um ego, uma identidade coletiva e acaba por colocar mais em evidência sua faceta favorável.

Porém, há na “sombra” componentes que esta instituição considera inadequados e incômodos, sendo rejeitados (mas não retirados) e que por isso, procuram outros meios de manifestar-se, subjugando este ego. Surge no lugar de uma consciência defensiva, a consciência criativa que é “permeável ao inconsciente e disposta a fecundar-se com os conteúdos resgatados da sombra, devidamente mediados pela dimensão simbólica”. (ATIHÉ, 2010, p. 72)

Desta maneira, percebemos com a pesquisa, que trabalhamos com os rótulos de um imaginário latente, pressionado ininterruptamente pela escola, para ser reprimido pela consciência lógica que o “dobra” às suas necessidades.

Ao invadir o espaço “dominante” da escola, aquilo que foi descartado, quando

tem a oportunidade de manifestar-se, atua com violência na busca por desfazer as formas vazias da cultura patente e desorganizar o “ego” unilateral da escola. Assim, surge a renovação, que caminha em direção a um acerto de contas do sentimento e imaginação, que estão na sombra escolar.

Mesmo excluído do território do pensamento formal da escola, o sentimento atua no nível das subjetividades que “não podem ser desligadas ao soar do sinal” (ATIHÉ, 2010, p. 74) Os rótulos são “bipolares” (ATIHÉ, 2010), em que diferentes contextos podem conferir-lhes valores opostos. Portanto, designar uma pessoa por palavras ou desenhos é prática tão antiga quanto o próprio ser humano, o que nos oferece a possibilidade de dar voz às fantasias e projeções que existem e aparecem por trás dos limites da dimensão objetiva do real.

Sendo mais específico, o que então se espera do educador? Qual representatividade ele deve oferecer que o coletivo já pressupõe? Será mesmo que é possível prever “o Bravo, o Silencioso, a Generosa, o Astuto” (ATHIÉ, 2010 p.75) e esperar que passem a vida agindo de acordo com estas (e outras) expectativas construídas?

Neste sentido, a manifestação a respeito do outro mostra muito mais um enquadramento simbólico daquilo que ele representa para o “eu”, sobretudo se pensarmos nos sujeitos pesquisados, pois a juventude é a etapa da vida onde o julgamento do grupo é tudo o que importa e por isso mesmo o rótulo é a designação do coletivo ao indivíduo, uma manifestação de poder do grupo sobre o sujeito (seja ele o colega de classe, ou o professor).

Desta maneira, a escola não é apenas o lugar do universo asséptico e ordenado, mais que isso, é uma instância que reflete e constrói os valores da sociedade na qual está inserida. Distante de ser perfeita, é onde a sociedade se espelha e reproduz em seus melhores e piores aspectos.

Como sugere Atihé, não há professores “santos”, uma vez que estes se defendem como podem do “outro ameaçador”, essa “esfinge cada vez mais

impenetrável chamada estudante, a questionar sua autoridade, despertar sua insegurança, resistir ao seu gesto formador” (2010, p. 80). Neste processo nada pacífico que é viver e conviver, toda forma de manifestação simbólica constitui-se em experiência inevitável que pode tornar-se pedagógica para todos os envolvidos, dependendo da forma como a vivenciam.

Saber lidar com os rótulos que o coletivo nos atribui certamente é um aprendizado de grande valor que cabe à escola transmitir, mesmo porque eles continuarão a aparecer pela vida afora (...) A vida escolar é tão somente um ensaio, por vezes bem realista, por vezes completamente fantasioso, do que virá depois. E esta é (...) uma das funções sociais mais relevantes da escola enquanto organização social e comunidade de seres humanos. (ATIHÉ, 2010, p. 80)

No momento em que a escola estimular a cooperação e o entendimento com a mesma dedicação que investe numa formação ao espírito crítico e ao raciocínio, o imaginário que emerge ganhará força no cotidiano dentro e fora do espaço escolar, enfraquecendo os rótulos negativos e fortalecendo a convivência.

Paramos de rotular quando nos dispomos a libertar o outro do estereótipo imposto, nos propomos a conhecê-lo e nos reconhecemos nele.

Um rótulo equivocado e, no mais das vezes, ofensivo (...) sobrevive mal a uma relação consistente; todavia, uma relação consistente pode até mesmo revelar avesso do rótulo, no plano da realidade. Quem, afinal, não viveu a experiência de começar o ano odiando (e rotulando) um professor ou um aluno, para aprender, pouco a pouco, a admirá-lo, reconhecendo também seu próprio erro de julgamento? (ATIHÉ, 2010, p. 82)

Estudantes e educadores devem ser convidados, portanto, a identificar os princípios culturais da iconoclastia escolar, com a finalidade de orientarem-se a uma prática da educação para a imaginação mais eficiente, o que auxilia na percepção do outro de uma maneira menos estereotipante e mais liberta.

Assim, é possível compreender sobre o outro e com o outro dentro do espaço escolar, cotidianamente trabalhando na redefinição ou integração desta imaginação,

ao perceberem que as variadas formas das gestões escolares como a escrita e as imagens podem ser recebidas ou produzidas sem a necessidade de “códigos de (...) estratégia (...) convergente e operadora de uma exclusão-disciplinamento da imaginação” (DUBORGEL, 1992, p. 322) mas, ao contrário, levando o psiquismo dos jovens a gerir criativamente, sem a necessidade de um controle e domesticação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado de. Da cultura escolar ao

imaginário educacional. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). Imaginário, educação e cultura da escola. Rio de Janeiro: Rovellet, 2010. p. 31-54

ATIHÉ, Eliana Braga Aloia. Sobre os rótulos na escola: uma reflexão imaginativa. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). Imaginário, educação e cultura da escola. Rio de Janeiro: Rovellet, 2010, p.69-82

BERNIS, Jeanne. A imaginação: do sensualismo epicurista à psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Escolas do Imperador. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2005. p. 29-31

CIRLOT, Juan-Eduardo. Dicionário de Símbolos. São Paulo: Editora Moraes. 1984. p. 78-84

DUBORGEL, Bruno. Imaginário e Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. A conquista da pesquisa em educação no Brasil.

Brasília: Plano Editora, 2002.

GIBRAN, Khalil Gibran. O profeta. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. A conquista do presente. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

OLIVEIRA, Iolanda. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Cor e magistério. Rio de Janeiro/ Niterói: Quartet, EDUFF, 2006. p. 95-149.

FONSECA, A. O Colégio Amaro Cavalcanti. O SÍMBOLO, [S.l.:s.n], [19--]

PITTA, Danielle Perin Rocha. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imagem, símbolo e educação: contribuições para estudo das culturas escolares. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). Imaginário, educação e cultura da escola. Rio de Janeiro: Rovellet, 2010. p. 17-29

POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro geral - Estudantes

Auto-representação: animais que simbolizaram os estudantes*
(Na ordem de maior para menor incidência)

| Animais | Nº de vezes |
|----------------|--------------------|
| Gato | 7 |
| Cachorro | 4 |
| Borboleta | 3 |
| Rato | 3 |
| Urso | 3 |
| Coelha | 2 |
| Bicho-preguiça | 2 |
| Leão | 2 |
| Pássaro | 2 |
| Peixe | 2 |
| Águia | 1 |
| Veado | 1 |
| Macaco | 1 |
| Onça | 1 |
| Urso Panda | 1 |
| Joaninha | 1 |
| Papagaio | 1 |
| Cobra | 1 |
| Cavalo | 1 |
| | |

| | |
|--------------|-----------|
| Total | 39 |
|--------------|-----------|

* Para este levantamento contamos com o total de protocolos da pesquisa, incluindo aqueles que foram analisados neste trabalho.

Anexo 2 – Quadro geral – Professores

Representação docente: animais que os estudantes escolheram para simbolizar os professores
(Na ordem de maior para menor incidência/ Ambos os sexos/ Todas as disciplinas)**

| Animais | Nº de vezes |
|----------------|--------------------|
| Gato | 7 |
| Leão | 4 |
| Coelho | 3 |
| Urso | 3 |
| Cobra | 3 |
| Cachorro | 3 |
| Rato | 2 |
| Porco | 2 |
| Mosca | 2 |
| Macaco | 2 |
| Tartaruga | 2 |
| Coruja | 2 |
| Flamingo | 1 |
| Girafa | 1 |
| Peixe | 1 |
| Pato | 1 |
| Joaninha | 1 |
| Raposa | 1 |
| Vaca | 1 |
| Gorila | 1 |
| Veado | 1 |
| Golfinho | 1 |
| Elefante | 1 |
| Cisne | 1 |

** Para este levantamento contamos com o total de protocolos da pesquisa, incluindo aqueles que foram analisados neste trabalho.

Anexo 3 – Quadro por turma

Turma A:

Número de estudantes participantes: 8

Número de estudantes entrevistados : 3

Representação docente: animais que os estudantes da turma “A” usaram para simbolizar os professores

| Incidência de professores por sexo, matéria, série e animal | | | | | |
|--|-----------------------------------|---------------|----------------|------------------------------|---------------|
| Mulher | | | Homem | | |
| Matéria | Série | Animal | Matéria | Série | Animal |
| Redação | 1º ano do ensino médio | Porca | Geografia | 1º ano do Ensino Médio | Rato/ Coelho |
| Sociologia | 1º ano do ensino médio | Peixe | História | 1º ano do Ensino Médio | Flamingo |
| Espanhol | 8º ano do ensino fundamental | Gata | Química | 9º ano do Ensino Fundamental | Urso |
| Matemática e Português | 5º ano do ensino fundamental | Gata | Matemática | 9º ano do Ensino Fundamental | Girafa |
| Todas as matérias | 4º ano do ensino fundamental | Cachorra | - | - | - |
| Todas as matérias | 2º e 3º ano do ensino fundamental | Ursa | - | - | - |

| Total de representações docentes: ambos os sexos/ todas as matérias | |
|--|---|
| Rato | 1 |
| Coelho | 1 |
| Flamingo | 1 |

| | |
|----------|---|
| Urso | 2 |
| Girafa | 1 |
| Porco | 1 |
| Peixe | 1 |
| Gato | 2 |
| Cachorro | 1 |

Auto-representação: animais que os estudantes da turma “A” usaram para simbolizar a si mesmos

| Incidência de estudantes por sexo e animal | | | |
|---|---------------|----------------------|----------------|
| Nº de meninas | Animal | Nº de meninos | Animal |
| 2 | Borboleta | 2 | Gato (filhote) |
| 2 | Rato | | - |
| 1 | Cachorra | | - |
| 1 | Onça | | - |

Turma B

Número de estudantes participantes: 8

Número de estudantes entrevistados : 5

Representação docente: animais que os estudantes da turma “B” usaram para simbolizar os professores

| Incidência de professores por sexo, matéria, série e animal | | | | | |
|--|------------------------------------|---------------|-----------------|-----------------------------------|---------------|
| Mulher | | | Homem | | |
| Matéria | Série | Animal | Matéria | Série | Animal |
| Matemática | 9º ano do ensino fundamental | Pato | Educação Física | 9º ano do ensino fundamental | Cobra |
| Educação Física | 5º ao 9º ano do ensino fundamental | Gata | Matemática | 8º e 9º ano do ensino fundamental | Urso |
| História | 9º ano do ensino fundamental | Joaninha | Matemática | 9º ano do ensino fundamental | Gato |
| Português | 1º ano do ensino médio | Gata | - | - | - |
| Educação Física | 1º ano do ensino médio | Raposa | - | - | - |
| Biologia | 1º ano do ensino médio | Mosca | - | - | - |

| Total de representações docentes: ambos os sexos/ todas as matérias | |
|--|---|
| Cobra | 1 |
| Urso | 1 |
| Gato | 3 |
| Pato | 1 |
| Joaninha | 1 |
| Raposa | 2 |

| | |
|-------|---|
| Mosca | 2 |
|-------|---|

Auto-representação: animais que os estudantes da turma “B” usaram para simbolizar a si mesmos

| Incidência de estudantes por sexo e animal | | | |
|---|----------------|----------------------|----------------|
| Nº de meninas | Animal | Nº de meninos | Animal |
| 1 | Urso Panda | 1 | Gato (filhote) |
| 1 | Coelha | 1 | Cachorro |
| 1 | Bicho-preguiça | 1 | Papagaio |
| 1 | Gata | - | - |
| 1 | Joaninha | - | - |

Turma C

Número de estudantes participantes: 11

Número de estudantes entrevistados : 7

Representação docente: animais que os estudantes da turma “C” usaram para simbolizar os professores

| Incidência de professores por sexo, matéria, série e animal | | | | | |
|--|------------------------------|---------------|-----------------|---------------------------------------|---------------|
| Mulher | | | Homem | | |
| Matéria | Série | Animal | Matéria | Série | Animal |
| Espanhol | 8º ano do ensino fundamental | Coelho | Matemática | 8º ano do ensino fundamental | Leão |
| Matemática | 7º ano do ensino fundamental | Vaca | Espanhol | 9º ano do ensino fundamental | Macaco |
| Ciências | 9º ano do ensino fundamental | Cachorro | Educação Física | 9º ano do ensino fundamental | Cachorro |
| Português | 9º ano do ensino fundamental | Coruja | Matemática | 5º ano do ensino fundamental | Gato |
| História | 9º ano do ensino fundamental | Coelho | História | 6º, 8º e 9º ano do ensino fundamental | Leão |
| Matemática | 9º ano do ensino fundamental | Gata | - | - | - |
| Português | 9º ano do ensino fundamental | Macaco | - | - | - |

| Total de representações docentes: ambos os sexos/ todas as matérias | |
|--|---|
| Leão | 2 |
| Macaco | 2 |
| Cachorro | 2 |
| Gato | 2 |
| Coelho | 2 |

| | |
|--------|---|
| Vaca | 1 |
| Coruja | 1 |

Auto-representação: animais que os estudantes da turma “C” usaram para simbolizar a si mesmos

| Incidência de estudantes por sexo e animal | | | |
|---|---------------|----------------------|---------------|
| Nº de meninas | Animal | Nº de meninos | Animal |
| 1 | Borboleta | 1 | Cobra |
| 1 | Águia | 1 | Urso |
| 1 | Coelha | 1 | Rato |
| 1 | Veado | 1 | Leão |
| 1 | Macaco | 1 | Passarinho |
| 1 | Gata | - | - |

Turma D

Número de participantes: 12

Número e entrevistados : 5

Representação docente: animais que os estudantes da turma “D” usaram para simbolizar os professores

| Incidência de professores por sexo, matéria, série e animal | | | | | |
|--|--------------|---------------|----------------|--------------|---------------|
| Mulher | | | Homem | | |
| Matéria | Série | Animal | Matéria | Série | Animal |

| | | | | | |
|------------|------------------------------------|-----------------|------------|-----------------------------------|------------|
| Geografia | 8º ano do ensino fundamental | Cobra | Português | 8º e 9º ano do ensino fundamental | Gorila |
| Matemática | 8º ano do ensino fundamental | Coruja | História | 9º ano do ensino fundamental | Rato/ Urso |
| Português | 5º ao 9º ano do ensino fundamental | Porco/Tartaruga | Matemática | 1º ano do ensino médio | Tartaruga |
| Português | 9º ano do ensino fundamental | Cobra/ Elefante | Projeto | 1º ano do ensino médio | Leão |
| Matemática | 4º e 5º ano do ensino fundamental | Cisne | Português | 6º ano do ensino fundamental | Veado |
| - | - | - | Ciências | 9º ano do ensino fundamental | Golfinho |
| - | - | - | Matemática | 9º ano do ensino fundamental | Leão |

| Total de representações docentes: ambos os sexos/ todas as matérias | |
|--|---|
| Gorila | 1 |
| Rato | 1 |
| Tartaruga | 2 |
| Leão | 2 |
| Veado | 1 |
| Golfinho | 1 |

| | |
|----------|---|
| Cobra | 2 |
| Coruja | 1 |
| Porco | 1 |
| Elefante | 1 |
| Cisne | 1 |

Auto-representação: animais que os estudantes da turma “D” usaram para simbolizar a si mesmos

| Incidência de estudantes por sexo e animal | | | |
|---|---------------|----------------------|----------------|
| Nº de meninas | Animal | Nº de meninos | Animal |
| 2 | Gata | 1 | Leão |
| 2 | Peixe | 1 | Pássaro |
| 1 | Cachorra | 1 | Cachorro |
| - | - | 2 | Urso |
| - | - | 1 | Bicho-preguiça |
| - | - | 1 | Cavalo |