

Maria Izabel Porto de Souza

**CONSTRUTORES DE PONTES:
explorando limiares de experiências em educação intercultural**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

Florianópolis, maio de 2002



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"CONSTRUTORES DE PONTES: EXPLORANDO LIMIARES DE
EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL"**

**Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 02/05/2002

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (CED/UFSC – Orientador) *R. Matias Fleuri*

Dra. Regina Leite Garcia (UFF/RJ – Examinadora) *Regina Leite Garcia*

Dr. Gilberto Ferreira da Silva (Centro Univ. La Salle/Canoas/RS – Examinador) *Gilberto Ferreira da Silva*

Dra. Wivian Jany Weller (CED/UFSC – Suplente) *Wivian Jany Weller*

Bianchetti
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC

Maria Izabel Porto de Souza
Maria Izabel Porto de Souza

Florianópolis, Santa Catarina, Maio de 2002

À memória de minha tia Geni com quem aprendi a ser.

À companheira e amiga Emília com quem tanto aprendi na convivência e na cumplicidade de conversas apaixonantes sobre educação.

À minha pequena família (Laura, Vera, Edson e Natália) com a qual venho aprendendo a compartilhar momentos de encontros.

Aos companheiros e companheiras do Projeto Oficinas do Saber e do Cedep com os quais aprendi a descobrir outros sabores no meu pensar, sentir e fazer educação.

Aos companheiros e companheiras das escolas italianas pela confiança e pelas oportunidades de tantas aprendizagens.

Às crianças brasileiras e italianas que me ensinaram muito mais do que a elas possa ter oferecido.

Aos companheiros e companheiras do MOVER e ao meu orientador com os quais compartilho momentos de curiosidade e exploração de percursos interculturais.

A todos e a todas que tive a oportunidade de conhecer e conviver, marcas que compõem a minha história de vida e minha história em educação.

À vida, razão de ser de toda existência humana.

RESUMO

Traços de percursos de experiências de encontros interculturais. Esta é a teia tecida neste trabalho de pesquisa. Pesquisa que percorre os fios de minha memória-corpo e traduções de outras memórias-corpo que se entrecruzaram com a minha história de vida e de experiências no campo educacional.

Narro num contínuo vaivém uma experiência de intercâmbio intercultural realizada entre educadores(as) e crianças do Projeto Oficinas do Saber e educadores(as) e crianças do Projeto Aquilone. Projeto Oficinas do Saber que se desenvolve em comunidades de periferia da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil e Projeto Aquilone que é desenvolvido em escolas públicas de ensino fundamental em algumas cidades da Itália.

Traços de percursos interculturais que falam da presença de sujeitos que tecem teias de relações nos processos educacionais. Aquelas teias, normalmente invisíveis, mas que estão presentes nos chamados currículos ocultos. Presentes nas relações articuladas por liames de reciprocidade, solidariedade, acolhimento, escuta, reconhecimento, auto-estima, conflitualidade, entrelaçamento de pontos de vista diferentes e pela variedade de expressividades que proporcionam o desvelamento de uma rede de conhecimentos e experiências humanas.

Traços de uma pedagogia das fronteiras, das mestiçagens, das contaminações que tem compromisso com valores, hábitos e comportamentos para a convivência com outros e outras.

Traços de uma didática intercultural que não coloca a sua atenção nas culturas, enquanto tais, mas que presta atenção às pessoas que são portadoras destas culturas. Uma didática que reflete sobre o ser humano e coloca a pessoa como valor, no centro do saber, do saber-fazer e do saber ser em educação. Um projeto educativo que se propõe a modificar as percepções e os hábitos cognitivos com os quais, geralmente, nos representamos, representamos os outros e o mundo. Uma didática construtora de pontes ao religar os saberes humanos para humanizar a educação. Um percurso de exploração de fronteiras – as fronteiras da existência concreta de homens e mulheres, meninos e meninas que podem se transformar, saindo de seus casulos para voar como borboletas.

Palavras Chaves: educação, cultura, multiculturalismo, intercultural, mediação cultural.

SINTESI

Percorsi di esperienze che si intrecciano a incontri interculturali. Questa la tela tessuta nel presente lavoro di ricerca. Ricerca che percorre i fili della mia memoria-corpo e traduzioni di altre memorie-corpo che si sono incrociate alla mia storia di vita e alle mie esperienze in campo pedagogico.

Racconto, in un continuo andare e ritorno, un'esperienza di interscambio culturale, realizzata tra insegnanti e bambini del Progetto Officine del Sapere, nelle comunità periferiche della città di Florianopolis, Santa Catarina, Brasile e Progetto Aquilone, sviluppatosi in alcune scuole elementari statali italiane.

Percorsi interculturali che parlano di presenze, di soggetti che hanno tessuto tele relazionali all'interno di percorsi educativi. Quelle stesse tele, reti, normalmente invisibili, ma che sono presenti e esistono nella pratica metodologica educativa. Sono presenti nelle relazioni articolate dai legami di reciprocità, solidarietà, accoglienza, ascolto, riconoscimento dell'altro, autostima, conflittualità, intreccio di punti di vista e modi di essere differenti, che svelano una rete di conoscenze intrecciate con l'esperienza.

Linee di una pedagogia delle frontiere, delle contaminazioni, impegnata con i valori, i comportamenti, per la convivenza con gli altri.

Tessuti di una didattica che riflette sull'essere umano e pone la persona, in quanto valore, al centro del sapere, del saper-fare e del saper-essere, al centro dell'educazione. Un progetto educativo che si propone di modificare percezioni e abiti conoscitivi con i quali, generalmente, ci rappresentiamo, rappresentiamo gli altri e il mondo.

Una didattica costruttiva di ponti, perché collega, nuovamente, i saperi umani per umanizzare l'educazione. Un percorso di esplorazione delle frontiere, le frontiere dell'esistenza di uomini e donne, bambini e bambine che, uscendo dai loro bozzoli, possono trasformarsi e volare come farfalle.

Parole Chiave: educazione, cultura, multiculturalità, intercultura, mediazione culturale.

SUMÁRIO

ITINERÁRIO.....	10
PRIMEIRO PERCURSO	15
ESPAÇOS DE ENCONTROS.....	15
1.1. Os encontros que fazem parte da história.....	15
1.1.1. Encontros nos percursos educacionais	27
1.1.1.1. As passagens que atravessam a ponte entre educação e cultura ...	28
1.1.1.2. As passagens que atravessam a instituição escolar: pontes interrompidas?	42
1.1.1.3. As passagens que realizam pontes entre teoria e prática.....	47
1.2. O encontro com o Projeto Oficinas do Saber.....	53
1.2.1. As pontes que fazem nascer a idéia do Projeto Oficinas do Saber	54
1.2.2. O Projeto Oficinas do Saber - uma ponte com a educação popular e intercultural	57
1.3. O encontro com a educação intercultural.....	61
1.3.1. A ponte que reúne enquanto margens que separam - os conflitos entre as imagens do Norte e Sul do mundo.....	65
1.3.2. A educação intercultural construindo pontes para a prática didático-pedagógica	76
SEGUNDO PERCURSO	95
EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE ENCONTROS	95
2.1. Tecendo fios de experiências comuns: o encontro dos princípios filosóficos de Freire e Freinet	95

2.1.1. Casa Laboratório - uma convivência construtora de pontes	97
2.1.2. Laboratórios didáticos: viagens de convivências com a diferença cultural	135
2.1.3. Construindo pontes entre Casas Laboratórios com crianças.....	156
TERCEIRO PERCURSO.....	169
CONSTRUINDO PONTES: LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO INTERCULTURAL.....	169
3.1. Pontes atravessadas por correspondências	169
3.2. Auto-imagens das crianças - religando pontes.....	182
3.3. A imagem do outro – pontes entre passagens de reconhecimento	192
3.4. Pontes de passagens – construindo outros imaginários sociais.....	215
3.5. Tecendo outras percepções de pontes – as variáveis da língua(gem) ..	231
3.4. Fronteiras do saber solidário – tramando culturas de solidariedade.....	241
QUARTO PERCURSO.....	282
TRAJETÓRIAS DE VOZES ATRAVESSANDO PONTES EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	282
4.1. Percepções de educação intercultural	283
4.2. O encontro como base das relações interculturais	285
4.3. A experiência como mediação de encontros interculturais	287
4.4. Encontros interculturais demarcando a especificidade das culturas infantis	288
4.5. As mediações nos encontros interculturais	292
4.6. Afetividade, reciprocidade e solidariedade como desenvolvimento da capacidade de escutar e acolher as diferenças culturais	296
4.7. Educação intercultural como re-visitação da própria história e encontro com a história de outros e outras.....	299
4.8. Educação intercultural como formulação de auto-imagens e imagens dos outros.....	301
4.9. Educação Intercultural como realização de projetos comuns	303
4.10. Educação intercultural como dimensão de responsabilidade para com outros e outras	306

**4.11. Educação Intercultural como pesquisa de outras modalidades de
formação 309**

QUINTO PERCURSO 316

**CONSTRUTORES DE PONTES NOS PERCURSOS LIMIARES DA
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL 316**

BIBLIOGRAFIA 329

ITINERÁRIO

- “ Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Pólo responde:
- Sem pedra o arco não existe.”*

Ítalo Calvino

Muitas são as pontes que atravesso nesta pesquisa. A começar por aquelas que me proporcionaram o encontro com outros andarilhos que percorrem vielas, estradas, avenidas, becos, jardins, praças, campos da educação, atravessando-as com curiosidade, espírito de aventura, paixão e esperança. Pontes que se pode encontrar em muitos itinerários da educação quando se viaja pelos seus surpreendentes e instigantes territórios com uma visão intercultural.

E quando o olhar intercultural acompanha o viajante pelas pesquisas que realiza no campo da educação, abrem-se para ele ou ela muitos percursos, que se desdobram em outros tantos percursos. Percursos que fazem pensar e agir e são apenas traços e indicações, porque os itinerários são muitos e se entrecruzam sempre. Empreender um percurso ou itinerário significa já saber que se encontrará outros percursos, a serem conhecidos e explorados.

Viajante nesta pesquisa pelas trilhas da educação intercultural foi inevitável a travessia por muitas pontes e muitas estradas diversas. Porque em educação intercultural se viaja por muitas cidades, cada qual com seus traçados de ruas diferentes, cada qual com seus agrupamentos humanos com histórias particulares para contar, cada qual com sua arquitetura engenhosa e fascinante, todas constituindo uma rede cidadela de saberes que se articulam, na complexidade das culturas que engendram, através das vivas relações humanas, sociais e históricas que produzem. Cultura criatura que por ser também criadora, pode criar novos percursos de mediação cultural nas relações educativas que estão presentes em todos os espaços e tempos dos percursos humanos pelas cidades da história.

Mais que dedicar-me à resolução de um problema, preferi escolher na trajetória desta pesquisa, a observação de alguns percursos de uma experiência de intercâmbio de educação intercultural entre educadores(as) e crianças do

Projeto Oficinas do Saber e educadores(as) e crianças de Escolas de Ensino Fundamental da rede pública italiana. Observadora participante que resolve no percurso da viagem, parar um pouco para olhar o jardim, e muitas coisas são vistas quando se pára a olhar um jardim: flores desabrochando que antes não se tinha tempo para ver, frutos maduros que não se tinha o tempo para saborear o gosto com mais detalhes, canto de pássaros ignorados na sua diferença e na sua particularidade, misturado que estava a tantos sons. Degustar uma flor, saborear uma cor, escutar um gosto, tatear um som são percursos da pesquisa como reflexão.

Além disso, quando se persegue fascinado e se é perseguido instigantemente por um percurso, mais do que resolver um problema, se problematiza o percurso. Pelas margens desta experiência de intercâmbio intercultural vou levantando as minhas perguntas, dúvidas, incertezas, crenças, abrindo a pesquisa na direção de muitas outras pesquisas. Investigações que se lançam a outras potenciais investigações.

Vou então traçando indícios de educação intercultural através de quatro percursos como quem faz da pesquisa não a busca de respostas, mas a busca de mais perguntas que me levem a outras viagens e a percorrer excitada e motivada outros itinerários em educação.

No primeiro percurso falo dos encontros, porque em qualquer itinerário humano e educacional eles estão presentes, são imprescindíveis. Sem encontros não teríamos história, não teríamos cultura, não teríamos sociedades. Encontros que são a matéria prima da educação intercultural, que funda os pilares das pontes-travessias do conhecimento e da existência humana nas *relações como lugar do aprender e do criar*. Falo dos encontros que fazem parte da minha história pessoal entrelaçados aos encontros que são tecidos por homens e mulheres, na história das sociedades; os encontros que se dão nos percursos educacionais e que fazem parte da minha vida de militância profissional; o meu encontro com a educação popular e o Projeto Oficinas do Saber e o encontro com a educação intercultural. Encontros sustentados por dois arcos de pontes: a visão de cultura no plural, compreendida como aquela presente nas especificidades de cada povo e nas particularidades de cada pessoa, reveladas na maneira como se dizem através de suas alteridades ou diferenças, e a visão das culturas híbridas como potencial de criação de novas culturas.

No segundo percurso apresento algumas experiências de formação, no encontro com a educação intercultural. Experiências que falam de laboratórios de adultos e de crianças. Laboratórios que são pesquisa e exploração do conhecimento, realizados em primeira pessoa, restabelecendo o vínculo entre o saber e a vida humana, nas suas trajetórias históricas, políticas, sociais e culturais. Um outro jeito de atravessar pontes em educação, na formação de educadores(as) e crianças.

No terceiro percurso vou percorrer algumas experiências didático-pedagógicas que se evidenciam no intercâmbio de educação intercultural entre educadores(as) e crianças brasileiros e italianos. Trajetórias de experiências concretas que vagueiam por várias dimensões do conhecimento: a relacional, a cognitiva, a afetiva, a social. Uma rede de formulações didáticas que lançam propostas vivas de pesquisa educacional no campo da reciprocidade, cooperação, solidariedade. Campos abertos a explorações pelas áreas do imaginário, da narrativa, da língua(gem), das auto e hetero imagens que constituem a complexa rede das percepções e das relações humanas. Rede de saberes que constroem pontes para a humanização dos processos de ensino-aprendizagem.

No quarto percurso recolho as vozes de educadores(as) que vêm se experimentando e se desafiando nas passagens pelas pontes da educação intercultural. São as suas narrativas reveladoras das múltiplas possibilidades e dificuldades que se encontra nesta travessia, mas são também cantos de aprendizagens que encorajam e motivam a crença e a esperança na educação como um dos itinerários para mudanças nas relações humanas e sociais.

E no quinto percurso atravesso a ponte que me conduz à cidade de Eufêmia, cidade invisível de Calvino, como o é a educação intercultural, um itinerário que transversaliza o saber, o saber fazer e o saber ser em educação. Uma cidade que propõe a seus itinerantes outras maneiras de pensar, propor, agir e dialogar com o conhecimento na educação. Uma cidade que pode habitar cada um e uma de nós, educadores e educadoras, resgatando o sabor e o prazer de ser educador(a) e fazer educação. Uma cidade que nos provoca para que nos transformemos em construtores de pontes.

Se só o arco da ponte me interessasse, significaria ter uma única imagem de ponte. Por isto esta pesquisa não é uma posologia pedagógica, mas um processo de pesquisa transversalizado por experiências, por vividos, por idas e

vindas por muitos tipos de pontes interculturais, através das quais creio se possa ativar um campo de contágio para outras formas de travessias, sentidos e significações no espaço educacional.

Por isto também me interessam as pedras, sem as quais os arcos das pontes não existiriam. Pedras feitas da mistura reflexiva de vários autores e de várias experiências concretas. Pedras que foram se juntando a uma arquitetura de ponte que foi sendo construída, nesta pesquisa, não só a partir das minhas escolhas, mas também das escolhas que as próprias experiências foram solicitando durante a sua construção.

Assim, teoricamente não utilizei um único tipo de pedra, mas busquei pedras de vários matizes, texturas e dimensões para construir as pontes de análise e creio que atuar com educação intercultural é necessariamente explorar muitas fontes de materiais que produzem a argamassa do conhecimento.

As pedras não foram colocadas ao acaso nesta ponte-pesquisa. Seguiram um esboço arquitetônico, que também chamam de metodologia. Metodologia que foi juntando pedras. As pedras de minhas experiências pessoais, numa espécie de pesquisa-autobiográfica. As pedras elaboradas por educadores(as) e crianças em trajetos de experiências didático-pedagógicas. E as pedras com marcas de registros que documentam histórias e vivências interculturais.

Tudo isso amalgamei com a minha curiosidade, com os meus questionamentos e dúvidas, o meu prazer de ler e escrever, o meu gosto pelos encontros e a minha paixão pela educação, construindo esta Ponte-Pesquisa como um convite à travessia de educadores, educadoras, apaixonados(as) pela vida, para que desconstruam e reconstruam outras pontes.

Construtores de pontes. Creio ser este o nosso caminho em educação.

PRIMEIRO PERCURSO
ESPAÇOS DE ENCONTROS

*“Sempre e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens (e mulheres) para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens. A ponte **reúne** enquanto passagem que atravessa”.*

Heidegger¹

“(...) é apenas quando arriscamos o ‘nós’ que entendemos as possibilidades de nossa humanidade”.

Steven Connor²

¹ BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p.24. (parênteses: acréscimo nosso).

² MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 219.

PRIMEIRO PERCURSO

ESPAÇOS DE ENCONTROS

1.1. Os encontros que fazem parte da história

Olhando as estradas percorridas na minha vida pessoal e profissional, me vejo como uma “migrante” por espaços e tempos de experiências que me permitiram muitos encontros. E, portanto, de certa forma, sou hoje a mestiçagem de todas estas experiências (e assim não seremos todos e todas?). É interessante observar quanto somos “migrantes” na nossa vivência existencial e cotidiana, atravessando espaços geográficos, históricos, humanos, sociais e simbólicos ou pontes que nos reúnem a pessoas, a espaços e tempos diversos que nos colocam continuamente na presença do encontro. O que escondem os vãos desta ponte atravessada por tantas formas de humanidade?

A convivência com o *encontro* não é simplista, nem pacífica. A própria palavra *encontro*³, comporta uma ambigüidade de deslocamento de sentido. A palavra *encontro* de origem latina, no seu sentido etimológico foi produzida pela reunião da palavra *contro* que significa “relação de pessoas que se encontram em oposição umas às outras” e a partícula *in* pode ter um duplo sentido: como preposição “dirigir-se contra a”, correspondendo a um embate e como prefixo indicando uma negação – “não dirigir-se contra a”, correspondendo a uma articulação. Nesta perspectiva, a palavra *encontro*, aponta para um “entre-lugar”, onde reside a ambivalência do seu significado: tanto podendo representar aproximação como embate entre diferentes.

Os meus encontros realizados por vários deslocamentos profissionais, proporcionaram a vivência com crianças e adolescentes de rua, com adolescentes despossuídos de sua liberdade física (presos), com crianças e adolescentes das classes populares, com crianças e adolescentes de outra nacionalidade; com espaços institucionais públicos governamentais e não governamentais, e privados; com adultos das mais diversas formações acadêmicas, funções sociais e nacionalidade. Uma rede de complexidades e de experiências complexas, onde a

³ PIANIGIANI, Ottorino. *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Genova: Fratelli Melita Editori, 1988, p.686

minha atenção sempre foi atraída pelas *fronteiras*, os *entre-lugares* que habitavam as *margens deslizantes* destes encontros e que aparecem exatamente no confronto entre alteridades ou entre diferentes. Estaria neste *inusitado-insólito* que perturba, desloca, estranha, que é a diferença e o diferente nos contextos de nossos encontros, a idéia de *punctum* expressa por Barthes?

Barthes⁴ situa dois elementos que existem em co-presença: a do *studium* e a do *punctum*. O *studium* seria uma vastidão, tendo a extensão de um campo, que se percebe com bastante familiaridade em função de nosso saber, de nossa cultura e estaria sempre previamente codificado como as imagens que representamos culturalmente do mundo e dos outros. O *punctum* é uma quebra neste elemento aparentemente conhecido, é o sensível que abala, o detalhe, a flecha que fere (que estranha), que atinge e punge e não estando anteriormente codificado, geraria um sintoma de distúrbio, uma espécie de extra-campo sutil (*fronteiras*), onde algo se lança para além daquilo que se dá a ver, se lança para outro lugar.

Uma das imagens que me acompanha como *punctum* das minhas experiências no campo educacional, das minhas experiências nesta rede de encontros situadas anteriormente, de certa forma coloca em evidência a complexidade dos encontros como possibilidades de acolhimento (aproximação) e de expulsão (distanciamento), que em ambas as configurações comporta o confronto do “eu” com o “outro”.

Em 1989, fui trabalhar na comunidade Monte Serrat, uma comunidade onde a maioria dos seus membros são descendentes de negros, num Centro de Bem Estar do Menor (CEBEM) que atendia crianças e adolescentes no período oposto à atividade escolar. Para mim a experiência era toda nova. Novo o grupo de educadores(as) de relação. Novo o contexto social, marcado por sua raiz de negritude. Nova a relação de trabalho, desempenhando a função de assessoria pedagógica. Novos encontros e novos confrontos. Deste local de trabalho era possível contemplar de uma janela, a escola pública, perturbadoramente próxima. Tinha à minha frente a sua imagem externa. Muitas vezes fiquei em frente àquela janela a olhar como se fosse um filme de uma única imagem a se repetir sem nunca ser idêntico. Sentindo em relação àquela imagem a estranheza do

⁴ BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 44-45.

deslocamento de minhas percepções, envolta num mar de perguntas e de pensamentos contraditórios entre a idéia de vandalismo, logo de destruição e a idéia de presença criadora, logo de construção como o desejo de um outro lugar ou de outras relações educativas no espaço escolar.

Contemplava a sua fachada arquitetônica. Uma fachada de uma escola completamente diferente de todas as fachadas de escolas públicas pelas quais já havia passado ou visualizado. Tábuas que teciam um desenho curioso, onde anteriormente janelas teriam sido presença homogênea de estilo, buracos abertos nas paredes como canais naturais ao sabor do vento e das chuvas, inscrições nas paredes como antigos signos rupestres. Uma obra de arte surrealista que anunciava a presença de uma humanidade específica. A fachada daquela escola era para mim a manifestação de uma diferença que provavelmente, não encontrando lugar para a sua presença na interioridade das salas de aula, na escola, se manifestava na sua exterioridade (a fachada). Os diferentes: crianças e adolescentes das classes populares. Era o *punctum* a que se refere Barthes, o distúrbio, o particular (o detalhe) se manifestando dentro do *studium* dos nossos saberes e de nossa cultura familiar tão apegada à homogeneização, aos modelos únicos e à padronização que transforma também, a figura do educador(a), numa diferença contestada sob o ponto de vista das crianças e dos adolescentes. O *punctum*, o que foge à regra – o diferente, era lido na sua dualidade: denúncia do sistema escolar, de um lado e denúncia do comportamento irracional dos alunos a ser suprimido, de outro. Ou se preferirmos *eliminação* de alguma coisa em ambos os lados. Confronto de diferenças que no encontro excluía, expulsavam, eliminavam as diferenças. Não se lia neste encontro o que o *punctum* trazia de *potencialidade* ao desvelar uma *fronteira interativa* para ambos os lados: a possibilidade de intervenção didático-pedagógica de educadores e educadoras na capacidade transformadora e criativa (como ato de agir) dos alunos e alunas (a mudança da fachada da escola onde estavam finalmente inscritos como presença). E como lançamento de perspectivas para “um outro lugar” (para aquilo que não se dá a ver), que poderia colocar em ação uma outra forma de ser educador(a) e de ser escola e de atender aos desejos dos alunos por “um outro lugar”, onde as suas potencialidades e necessidades pudessem encontrar escoamento positivo de si mesmos. Uma fronteira que não necessariamente é o lugar onde algo termina, mas que pode ser o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente. Uma

fronteira onde as diferenças possam ser articuladas e não excluídas. O que pretendo acentuar com esta experiência é o problema que o *diferente* porta nas relações de encontro, fazendo emergir o confronto. Confronto que na nossa história da humanidade, é muito pouco percebido como positividade (possibilidades de entre-lugares, de hibridismos, onde algo pode começar a se fazer presente) e, normalmente acentua a negatividade (a eliminação, a exclusão, lugar onde algo termina). Como expõe Galli, o encontro como expressão da alteridade é um alternar-se de proximidade/separação e, paradoxalmente, “privilegiamos na relação com a alteridade, apenas os aspectos da dilaceração, nos esquecendo daqueles igualmente relevantes da proximidade”⁵, numa demonstração das nossas dificuldades em operar com as diferenças e da nossa tendência a um pensamento que exclui. Em outros termos, nossa tendência à redução e à negação da complexidade.

Exclusão que vai se esgueirando e contaminando a nossa visão de mundo como dicotomizado, bipolarizado, dissociada dos antagonismos e contradições de que é composta a vida humana e que vê, de um lado o corpo, de outro o espírito; de um lado, o centro, de outro a periferia; de um lado a verdade, de outro a mentira (o falso); de um lado a vitória, de outro a derrota; de um lado o educado, de outro o bárbaro, numa implacável oposicionalidade de absolutos homogeneizadores, ignorando as contradições da história e as ambivalências que constituem a estrutura da subjetividade humana e de seus sistemas de significação cultural.

Ver a realidade sempre e somente como uma alternativa entre dois pólos opostos, como diz John Campbell “significa condenar-se à morte: um chifre ou outro nos transpassará”⁶. Mata a complexidade da existência humana, mata a nossa forma de conhecer a nós mesmos e ao mundo circundante.

Este mecanismo de bipolarização comporta em si a visão essencialista, rígida, linear e estática da natureza humana. Conforme definição dicionarizada⁷ a palavra *excluir*, etimologicamente originária do latim, significa “pôr de lado”, “abandonar”, “recusar”, tendo sido derivada da palavra *exclusividade* que tem o sentido de uma escolha “restrita e particular”. Perde-se com esta mentalidade

⁵ GALLI, Matilde Callari. *Lo spazio dell'incontro: percorsi nella complessità*. Roma: Meltemi Editore, 1996, p. 31 (tradução nossa)

⁶ GALLI, Matilde Callari, op. cit., p. 46 (tradução nossa)

⁷ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* – 3 ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 857.

exclusivista que orienta nossas visões de mundo, inerentes aos processos de ação e compreensão no mundo, a complexidade. A fachada modificada da escola é por um lado, aquilo que falta nas crianças e adolescentes (a negação no outro de uma civilidade), por outro, a presença de uma escolha arbitrária (a afirmação de um tipo selecionado de civilidade) e não aquilo que as engendra como civilidades antagônicas que ocupam o mesmo espaço escolar.

Contra qualquer visão essencialista é necessário também que se acrescente que a exclusão pode limitar, mas não anula, pois as crianças e adolescentes mesmo numa situação marginal, existem e demonstram esta existência, trazendo para fora significações e sentidos importantes para as suas subjetividades (expostos na obra simbólica da fachada da escola). No entanto, convém assinalar que ao enquadrarmos o outro em signos de exclusão, ficamos só voltados para os mecanismos da exclusão (que nos distancia do sujeito excluído) e não vemos o que é excluído (o que nos aproxima do sujeito com o qual nos relacionamos). Em outras palavras, corremos o risco de desconsiderar aquilo que buscamos compreender: a experiência das crianças e dos adolescentes que desvelam os elementos que lhes são de fato significativos, assim como as suas referências de subjetividade e de existência geracional, de gênero, de raça, de classe, etc.

A pretensão com esta colocação circunstanciada do *encontro* como confronto *dilacerante* com a diferença, em uma de minhas experiências pessoal e profissional, foi a de trazer para o cotidiano próximo um problema que hoje, na nossa sociedade planetária, se acentua com intensidades e colorações trágicas. Os acontecimentos de 11 de setembro das Torres Gêmeas em Nova Iorque, nos Estados Unidos, indicam o retorno da exacerbação das diferenças, com novos fundamentalismos e integralismos. Continuar a pensar que este é um problema dos outros, que são acontecimentos que estão distantes ou aprender a ver a nossa própria desagregação humana como possibilidade de ser uma ficção hollywoodiana, significa não considerar que as bases que sustentam acontecimentos desta ordem, nascem e são alimentadas no nosso cotidiano, quando este nega as diferenças culturais e reforça mecanismos políticos, sociais, econômicos e culturais que geram discriminações, xenofobias e desigualdades.

As sociedades do Século XXI com a globalização de mercado, com a globalização tecnológica quase imediata entre continentes há um tempo separados e isolados, que aparentemente afirmaria a necessidade de articulação das

diferenças culturais e a superação das desigualdades, parecem, ao contrário, fortalecer as diferenças culturais e desigualdades com o surgimento de novas formas de guetos, de nacionalismos exacerbados, de exclusões sociais, colocando o problema da sociabilidade, da convivência entre indivíduos e grupos como um desafio constante. Ao mesmo tempo em que vivemos pela primeira vez na nossa história em uma dimensão de interdependência que conecta todas as regiões do planeta, que envolve todas as elaborações culturais, que nos interligam como responsáveis pela perpetuação de nossa espécie, somos a nossa própria ameaça de apartheid e destruição.

Conforme coloca Júlia Kristeva, “pela primeira vez na história somos levados a viver com seres diferentes, apostando em nossos códigos morais pessoais, sem que nenhum conjunto que englobe as nossas particularidades possa transcendê-los. Uma comunidade paradoxal está surgindo, feita de estrangeiros que se aceitam na medida em que eles próprios se reconhecem estrangeiros”⁸. Alerta a autora para os perigos de uma sociedade em que se leve às últimas conseqüências a visão *exclusivista* da exacerbção do individualismo, perdendo-se a dimensão de que as diferenças podem se articular em projetos comuns, sem serem enclausuradas no radicalismo do individualismo. Não se trata, igualmente, de estabelecer uma visão *inclusivista* de cultura, inaceitáveis que são hoje as teses da integração assimilacionista, as quais escondiam a aniquilação das diferenças.

Trata-se de pensar como num mundo multicultural, pleno de linguagens, de códigos, de imagens, de valores, de crenças, de costumes seja possível não pensar o encontro como inclusivismos ou exclusivismos, mas como a articulação das diferenças em torno de lutas comuns e de humanidades compartilhadas, até mesmo porque como diz Bhabha⁹, a *diferença* é o lugar da cultura, pois foi através dos encontros entre a diferença e a alteridade que se desenvolveu a cultura humana. E de considerar a nós mesmos como “estrangeiros”, como o outro de nós mesmos, pois na sociedade atual, um caleidoscópio de diversidades complexas, estamos “todos em via de nos tornarmos estrangeiros num universo mais do que

⁸ KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 205.

⁹ BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 61

nunca ampliado, mais do que nunca heteróclito, sob a sua aparente unidade científica e de comunicação”¹⁰.

Nas minhas experiências com a educação, tanto vivenciei momentos de confronto como distanciamento da diferença, como experimentei outros de confronto como acolhida da diferença. Acerca de dois anos atrás, em 1999, uma das turmas de crianças do Projeto Oficinas do Saber, que atende crianças no período oposto à atividade escolar e sobre o qual falarei mais adiante, recebeu um menino de oito anos, cujo comportamento era uma estranheza ou para voltar às nossas considerações anteriores – um *punctum*. Em uma das minhas visitas ao grupo, o menino ria continuamente de forma aparentemente desmotivada, já que as demais crianças estavam envolvidas em suas produções, andava por debaixo da mesa e de gatinhas; vez ou outra escapava da sala e se escondia no banheiro; de repente sentava-se distante do grupo e ficava a olhar o indefinido com movimentos de oscilação, não conseguindo se envolver diretamente com as atividades desenvolvidas, mesmo com o carinhoso convite da educadora e a ajuda cooperativa de crianças do grupo. Quando chegou o momento do contar histórias, em que uma das crianças passou a ler para o grupo uma narrativa infantil, enroscado nos braços da educadora, o menino era só sossego e atenção. Não se constituía um agente perturbador do grupo, que ao contrário o aceitava na sua diferença. É importante registrar o quanto as crianças, mais do que nós adultos, têm uma extrema capacidade de convivência com a diferença. Conversando com a educadora esta me relatou que o seu comportamento era praticamente este, não tendo sido produzido pela minha presença nova na sala. Mas acrescentava que este comportamento era também visível no contexto familiar, comportando algumas características que também estavam presentes no pai e na irmã menor. Acrescentou, entretanto, que ao contrário da escola, onde era eminente a sua saída por não ser produtivo (e poderíamos pensar, por sua estranheza), respondia em alguns momentos aos estímulos, interagindo e produzindo com o grupo. Acreditando no menino e acolhendo-o na sua diferença, hoje o vemos agindo e interagindo com as demais crianças, produzindo e dando contribuições ao grupo: um pássaro-dobradura, por ele recriado, tendo como base a dobradura de um avião, foi uma das atividades ensinadas por seu grupo para outras crianças, num

¹⁰ KRISTEVA, Julia, op. cit, p. 109

laboratório realizado para outras crianças e adultos, na Feira das Crianças¹¹. O menino considerado na sua diferença adquiriu asas e pode voar.

Bhabha faz referência ao desejo do diferente, que ao desejar ser levado em consideração não está “aqui-e-agora”, selado na coisitude, mas a favor de outro lugar e de outra coisa”¹², buscando a invenção da existência como oportunidade de criar-se. Quando a diferença e os diferentes são considerados na relação educacional se oportuniza, a ambos, educadores(as) e crianças, o lançamento para *um outro lugar* onde a invenção da existência é possível em todas as suas dimensões, dentre as quais, aquelas dimensões do respeito e responsabilidade para com o outro, da cooperação, da reciprocidade e solidariedade.

Tal complexidade da relação entre culturas, coloca em evidência a necessidade de se considerar a existência de uma *fronteira cultural*, uma *borda deslizante e intervalar nas relações*, que estimula “o desejo de reconhecimento de *outro lugar e de outra coisa*”¹³, para além de uma simples divisão e classificação binária da existência humana; bem como a de ser este espaço intervalar da cultura, um “espaço da intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a *reinvenção criativa da existência*”¹⁴, fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro.

O confronto como acolhida abre a possibilidade de emergirem “entre-lugares”, limiares de potencialidades, onde o(a) educador(a) que acolhe e a criança que é acolhida, realizam descobertas recíprocas de “si mesmos”, numa troca de visões de mundo que expande a relação para além dos limites da exclusão. Recupera-se a dimensão potencial do *punctum* como o apresenta Barthes¹⁵, um detalhe diferenciador, no universo generalizante e, por vezes, homogeneizador do *studium*, que possibilita uma nova e inusitada expansão do conhecimento e da existência humana.

Não podemos também deixar de considerar que o panorama mundial dos últimos decênios parece haver subvertido todas as certezas colocadas em um modelo histórico que com suas rápidas transformações anularia os males sociais, a

¹¹ Feira das Crianças: evento organizado pelo Projeto Oficinas do Saber, no mês de outubro de 2001, quando se comemora o dia das crianças, no Shopping Center Itaguaçu, Florianópolis, SC.

¹² BHABHA, Homi K., op. cit, p.29

¹³ BHABHA, Homi K, op. cit, p.27

¹⁴ BHABHA, Homi K, op. cit, p.27

¹⁵ BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 44-45

fome, as doenças, as inseguranças que sempre contradisseram a história de nossa espécie. A ameaça nuclear, as armas químicas, a poluição do planeta, a divisão desigual dos recursos, a multiplicação das guerras, o deslocamento de grandes massas de populações exiladas pela influência de perseguições étnicas, religiosas ou expulsas pelo sistema capitalista predador, a explosão do submundo da criminalidade organizada e de micro conflitos sociais, tornam o nosso futuro incerto, a nossa vida cotidiana precária. Não podemos deixar de considerar ainda, as ameaças da tendência a uma homogeneização cultural através da expansão do capitalismo, nas suas novas configurações político-liberais de relações de mercado e consumo. A queda do muro de Berlim, as recentes guerras étnicas e religiosas ou contra povos que mantêm peculiaridades divergentes àquelas colocadas pelo ocidente, não deixaram de servir, aos países intervencionistas, como abertura de promissores mercados ao consumo e à expansão do capitalismo pelo planeta, como se esta forma de estrutura econômico-social fosse o único modelo possível para os povos do mundo.

Segundo Scherer—Warren “o multiculturalismo e as relações sociais interculturais são temas de grande atualidade e relevância neste período da história da humanidade. Com a globalização, que não é apenas um fenômeno econômico, mas também ocorre nas dimensões culturais e políticas, o desafio de novas relações interculturais vem se impondo gradativamente com mais força no cenário mundial. No plano político os movimentos sociais tornam-se cada vez mais transnacionais; e no plano cultural enfrentam o desafio da hibridação, da diversidade e do respeito à diferença.”¹⁶ Assim , ainda que possa existir uma tendência à homogeneização com a expansão da dimensão econômica da globalização, é também através da expansão de suas dimensões culturais e políticas que “os novos movimentos sociais, de mulheres, ecológicos, regionais, étnicos e outros, organizaram-se a partir de suas identidades coletivas específicas”¹⁷, nas décadas de 1960 a 1980, exigindo reconhecimento, respeito às diferenças culturais e defendendo novos direitos. Este processo cultural e político de relação com as diferenças, desencadeia a partir da metade da década de 1980 e sobretudo na década de 1990, a “crescente interação destes movimentos entre

¹⁶ SCHERER-Warren, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. (In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER, NUP, 1998, p. 31.

¹⁷ SCHERER-Warren, Ilse, op. cit., p. 31

si, (...) surgindo a necessidade de abertura ao outro e à reciprocidade nas trocas¹⁸. A globalização, neste sentido, estabeleceu o surgimento de um terreno interativo para os movimentos sociais, que segundo Scherer-Warren se coloca como a possibilidade de “hibridação cultural através de sincretismos, ecumenismos, etc; e da formação de um movimento cidadão sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças, não se impondo uma uniformização para se trabalhar cooperativamente”¹⁹.

Sob esta dimensão cultural e política da globalização, ancorada em especificidades culturais, é de se supor que a superação dos confrontos e tensões interculturais só poderá ocorrer através da abertura ao outro, do mútuo respeito à diferença. Abertura ao outro como tolerância à diferença que “implica numa prática de convivibilidade e de reciprocidade entre movimentos sociais (e entre indivíduos) oriundos de diversas culturas”²⁰ e como solidariedade, “criando-se redes e parcerias para a constituição de um amplo movimento planetário pela cidadania, pela igualdade com respeito às diversidades culturais e de luta contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização”²¹.

Mais do que nunca a nossa época deve nos mover para a aceitação das diferenças e a rejeição da arrogância e das certezas que em geral a acompanha. Mais do que nunca os nossos espaços educacionais devem ser lugares de “dialogização do outro”, no sentido de ser um espaço onde vozes dissonantes e dissidentes possam ser faladas e ouvidas; onde a responsabilidade ética para com o outro e para com o planeta sejam vividas; onde todas as diferenças culturais possam ser expressas e defendidas de toda e qualquer forma de imperialismo, de colonialismo, de dominação; onde a convivência com a diferença seja uma aprendizagem contínua de invenção de articulações possíveis, negociadas, que nos possibilitem a convivência compartilhada – o encontro que reúne como mobilização política contra as ameaças de um sistema de desagregação que a todos atinge e como enriquecimento da nossa condição humana.

¹⁸ SCHERER-Warren, Ilse, op. cit., p. 31

¹⁹ SCHERER-Warren, Ilse, op. cit., p. 31

²⁰ SCHERER-Warren, Ilse, op. cit., p. 32, (parêntese: acréscimo nosso)

²¹ SCHERER-Warren, Ilse, op. cit., p. 32

Não se trata de desconsiderar a história, nem mesmo as influências das estruturas político-econômicas numa pedagogia que considere a importância do desenvolvimento de relações interculturais. Até porque as discriminações foram historicamente construídas através da imagem cultural e da presença do “estrangeiro” nas nossas sociedades. E também porque sabemos que as estruturas materiais de produção capitalista engendram no seu interior formas de diferença e dominação que estão na raiz da desigualdade.

Como aborda Kristeva²², a figura do estrangeiro foi transformada nas sociedades através dos tempos, mas não foi eliminada. Nas sociedades primitivas o estrangeiro era o inimigo. Na Grécia Antiga surge a idéia de “bárbaro” (o incompreensível e o inferior) para identificar os não-gregos; posteriormente transformada com a aceitação de estrangeiros na Pólis Grega, em *estranhos à cidade* (isto é, os gregos de um outro quadro político) e os *estranhos ao mundo grego* (isto é, os indivíduos diferentes de raça e de cultura). Com os helênicos passaram a ser aqueles que não tinham direitos de cidadania (mulheres, escravos e mestiços que constituíam o outro, diferentes dos critérios com os quais se definiam os cidadãos); com os estóicos, por serem aqueles que não sabiam interpretar as leis (os que descumpriam a lei); e na idade média são os *forasteiros*, os de fora, que se constituíam nos servos, propriedade dos senhores feudais.

A idéia de estrangeiro continua a perdurar entre nós com a presença de estatutos próprios para reger as suas vidas de cidadania, mesmo que sejam sempre o outro do cidadão nativo, reforçando a condição de outro, de diferente. Assinala a autora que a presença do estrangeiro é psicologicamente “um ‘sintoma’ da nossa dificuldade de conviver como *outro* e com os outros” e, politicamente, “assinala os limites dos Estados-Nações e da consciência política nacional que os caracteriza, e que todos nós interiorizamos profundamente, a ponto de considerar como normal que existam estrangeiros, isto é, pessoas que não têm os mesmos direitos que nós”²³.

O que se pretende com um estudo que analisa também os aspectos culturais da existência humana é recuperar a complexidade, que mais do que nunca nos coloca o desafio de ampliar a nossa compreensão para além de uma visão exclusivista de dominações e resistências, recuperando na nossa natureza

²² KRISTEVA, Julia, op. cit, p.55.

humana o seu caráter de manifestações ambivalentes, antagônicas e contraditórias a co-habitar a diversidade de nossas estruturas e processos históricos, sociais e políticos.

Acrescento ainda outra tendência, na atual sociedade de mercado e consumo, e do seu sistema político-liberal de ocidentalização-capitalista do planeta, que é a da prevalência na também sociedade da informação, do advento de reformas de ensino voltadas para a *instrução de mercado* ou para o que denomina McLaren, as “MacVersões de MacEnsino” (alusão ao sistema de *fast-food* da rede de MacDonald’s, praticamente existente em todas as partes do mundo), como mais uma perspectiva demarcatória de diferenças marginalizadas, numa entrega a “compreensões de ensino e aprendizagem monológicas, monolíticas e monoculturais (...)”²⁴, em que os currículos urbanos passariam a ser “as representações das crenças e dos valores da escola e da comunidade, articuladas hegemonicamente em relação a lógicas sociais e culturais de relações econômicas mais amplas”²⁵.

Expondo essa espécie de contextualização híbrida da história, que tanto na sua dimensão particular²⁶ como na mais geral se cruzam, posso dizer que todas as minhas experiências de encontros foram interculturais. A intercultura não se reduz apenas a relações de etnia, gênero, classe, generacional, classe. Intercultura me parece dizer respeito também, a todos os processos de encontros que se realizam na nossa vida cotidiana, nas suas miríades de manifestações, e nos tornam mestiços de saberes, de sentimentos, de linguagens.

Se nas minhas experiências existenciais de encontros, o germe de uma *Pedagogia das Fronteiras*, emprestando o termo de Peter McLaren, se fazia presente, anunciada nas concepções de Paulo Freire que transversalizaram muitas práticas de educação que vivenciei, junto com outros(as) educadores(as) também construtores de pontes, como mediadores de uma concepção crítica de educação, o encontro com uma experiência prática de educação intercultural com crianças e educadores(as) italianos, contribuiu para fortalecer a re-ligação entre educação e

²³ KRISTEVA, Julia, op. cit, p. 69

²⁴ MCLAREN, Peter, op.cit, p. 135

²⁵ MACLAREN, Peter, op. cit, p. 135

²⁶ As experiências pessoais e profissionais narradas no interior desse discurso foram escolhidas pelo seu caráter de manifestação exacerbada das diferenças, mas não significam que as diferenças não se manifestem de forma sutil e, às vezes, imperceptível no nosso cotidiano.

cultura e para vislumbrar formas concretas possíveis de uma educação que *reúne* enquanto ponte que atravessa os percursos humanos da complexidade.

Finalizando, trago para o palco de nossa história, principalmente esta feita do pau-brasil, as palavras do índio Kaka Werá Jacupé, testemunho vivo de um povo que sofreu os genocídios e barbáries cometidos pela nossa presunçosa e arrogante idéia de superioridade, que fala por si mesma da sabedoria de re-ligação da existência humana com a sua natureza:

“(...) os fios tecidos pela mão do humano foram pedaços vivificados pelo seu espírito. Essa mão gera todos os tipos de criação. Muitas coisas fazem parte de você para se defender do mundo externo geradas pela sua própria mão e pelo seu pensamento. Quando você descobre o que tem feito da sua vida e como é a sua dança no mundo, desapega-se aos poucos das armas, que são criações feitas para matar criações. De repente descobre-se que, quando paramos de criar o inimigo, extingue-se a necessidade das armas”.²⁷

1.1.1. Encontros nos percursos educacionais

A história nunca é uma única história, mas a inter-relação de muitos espaços-tempos que constituem histórias dentro de histórias. Quando viajamos pelo contexto anterior das tendências políticas, sociais e culturais do nosso tempo, sabemos que estas tendências foram construídas como percursos no tempo e que atravessaram muitos espaços, dentre os quais o espaço da educação.

Necessário então passar por essas margens atravessadas no âmbito da educação, a começar pela indissolúvel conexão entre natureza e cultura, a partir da qual também encontramos estreita relação entre educação e cultura, embora processos de diferenciação que a nossa espécie é capaz de realizar, estabeleçam cisões na dimensão complexa da ponte que, ao mesmo tempo em que separa as margens, as reúne. Necessário também incluir nesta passagem a relação entre educação e cultura nos nossos sistemas de ensino, em nossas instituições escolares, lugares de muitos passantes que pedem pontes para realizar a travessia em direção ao encontro.

²⁷ JECUPÉ, Kaka Verrá. **A terra dos Mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998, p. 95

1.1.1.1. As passagens que atravessam a ponte entre educação e cultura

Na nossa história milenar, a criação dos utensílios consentiu a alguns animais novas relações com o mundo da natureza que os cercava e, este fator, teria modificado a pressão da seleção natural, possibilitando o surgimento de nossa humanidade. Estas invenções, domínio da cultura, foram mecanismos defensivos e de sobrevivência, dando origem à diferenciação da nossa espécie da natureza e dos outros animais, da mesma forma que no decorrer do desenvolvimento da nossa espécie, utensílios, enfeites, vestimentas foram meios e técnicas colocadas em ação para distinguir uma tribo de outra. Somos, portanto, produzidos a partir de nossa diferenciação da natureza, acontecimento que se deu por contingências de sobrevivência, passando a caracterizar o domínio de nossa espécie sobre outras e o desenvolvimento de nossa capacidade de dominar o que está fora de nós mesmos. Mas, diferenciação não significa separação. Ao contrário, segundo Galli:

“Tudo se desenvolveu interativamente: no campo fisiológico a formação do cérebro e a alteração da estrutura do crânio; no campo cultural o uso de utensílios, a palavra, uma vida social mais complexa, novos costumes entre os casais e na relação com os filhos, o uso da caça e do fogo – numa interação constante entre natureza e cultura, produzindo uma criatura dotada de uma extraordinária plasticidade, tendo que aprender ou inventar aquilo que era necessário à sua sobrevivência”²⁸

Desta maneira, a cultura não sendo apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para a existência humana, seria a principal base de sua especificidade pois, segundo Clifford Geertz²⁹, a cultura não foi um *acréscimo* ao processo evolutivo do animal homem, mas *ingrediente essencial* para a produção deste animal. O que chamamos de natureza humana não existe de forma independente da cultura, pois o homem seria incapaz de dirigir seu comportamento ou organizar sua experiência, como o fazem geneticamente outros animais, sem a orientação fornecida por sistemas simbólicos significantes. Tais

²⁸ GALLI, Matilde Callari., op. cit., p. 49 (tradução nossa)

²⁹ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p.58-61.

símbolos não são simples expressões, instrumentos ou correlatos da existência biológica, psicológica e social do ser humano, mas pré-requisitos da natureza humana, de tal forma que sem os seres humanos não haveria cultura e sem a cultura não haveria seres humanos.

É neste sentido que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem “quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento humano, (...) fornecendo o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um a um”.³⁰

Diferentemente dos animais inferiores, cujas fontes genéticas de informação ordenam estreitamente suas ações, o ser humano é dotado de capacidades inatas de respostas muito gerais. Por isso sua capacidade de ação é muito mais plástica, complexa e criativa. Mas, por isso mesmo, depende de sistemas de controle extra-corporais para orientar sua ação. A cultura pode ser vista justamente como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de ‘programas’) – para governar seu comportamento”.³¹

Do ponto de vista do indivíduo, estes símbolos são dados - como a linguagem. Ele os encontra já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos acontecimentos através dos quais ele vive. E, sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica.

Assim verificamos, de um lado, que *todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais* que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamos com uma enorme *diversidade de padrões culturais existentes* na humanidade, a que Geertz (1989) denomina de “teias de significações”, entendendo a cultura como

³⁰ GEERTZ, Clifford, op. cit., p.26

³¹ GEERTZ, Clifford, op. cit., p.5 6

*(...) sendo essas teias de significados que ele (o homem) mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.*³²

Na busca de entender a essência do ser humano, muitos estudiosos tentaram identificar *aspectos comuns* entre as diferentes culturas. Entretanto, mesmo verificando que a maioria dos povos desenvolve instituições como “religião”, “casamento” ou “propriedade”, constata-se que os padrões culturais relativos a estas instituições variam muito de uma sociedade para outra. Contrapondo-se à noção de que a conceituação do ser humano se defina pelos aspectos *universais e similares* das culturas humanas, Geertz (1989) considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, só pode ser encontrada justamente nas *particularidades* culturais dos povos. Trata-se, portanto, do ponto de vista científico, de buscar entender nos fenômenos culturais, basicamente, não a *similaridade* empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a *relação* que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si. E para tanto, se precisaria “procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares”³³.

Em outras palavras, podemos desenvolver o conhecimento do ser humano, não através do estudo comparativo entre diferentes culturas, tomadas como objetos, buscando identificar *aspectos comuns* entre elas. O conhecimento da “essência” do ser humano pode ser desenvolvido na medida em que pessoas e grupos de culturas diferentes entram em relação, na busca de compreender os *sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais*, pois “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade (...) e isso os torna acessíveis” e torna possível “conversar com eles.”³⁴

A “essência” a que se refere Geertz não é a essencialização da cultura como genérica e universalizante, mas a “essência” da diferença incomensurável da localidade específica de sistemas culturais, que só seria captada no contexto cultural particular dos indivíduos. Neste sentido, a significação cultural da natureza

³² GEERTZ, Clifford, op. cit., p.15

³³ GEERTZ, Clifford, op. cit., p.56

³⁴ GEERTZ, Clifford, op. cit., p.24

de criança na sociedade brasileira, por exemplo, assume significação muito diferente daquela de criança chilena. O mesmo se poderia dizer sobre a natureza da criança indígena em relação à natureza da criança cidadina de uma cidade do Brasil. A significação da natureza cultural destas crianças só poderia ser apreendida na sua particularidade tribal, comunitária, de classe, de raça, de gênero, ou seja, nas suas contextualidades culturais da diferença. Esta questão coloca em evidência o problema da *representação de criança* realizada de forma universalizante e sob a ótica da similaridade. Mais ainda, coloca o problema da *representação do outro* que sob uma genérica e indeterminada natureza humana, elimina a diferença, homogeneiza os padrões culturais e justifica a exclusão dos que a estes padrões culturais universalizantes não se adequam, o que é passível de acontecer quando se desconecta natureza de cultura, quando se naturaliza a existência humana. Também é desta desconexão entre natureza e cultura, produtora de imagem genérica e indeterminada da natureza humana, que “fatos e acontecimentos se reduzem, perdem os seus significados, as suas conexões com os homens e as mulheres que os vivem, com as suas alegrias e os seus sofrimentos”³⁵, possibilitando a indiferença em relação a extermínios contra povos e indivíduos.

É neste sentido que Peter McLaren aponta para a necessidade de se “dialogizar o outro e não de se tentar representar o outro”³⁶. *Dialogizar o outro* como significação do outro a partir da perspectiva da condição deste outro, apreendendo a sua diferença e produzindo um ato de tradução cultural.

Tradução, palavra etimologicamente originária do latim, significa “conduzir alguma coisa de um lugar a outro”, trânsito, transferência – “transferir, transportar entre fronteiras, característica das culturas híbridas”³⁷. Logo, produzir um ato de tradução cultural não é se apossar do outro, explicando-o ou significando-o, mas é ouvir o outro e absorver a sua diferença, realizando uma transferência de significado, mesmo que esta transferência nunca possa ser total em virtude da diferença incomensurável da especificidade dos sistemas culturais. Por esta razão, Bhabha assinala o lugar da *tradução* como o lugar da negociação. Porque a

³⁵ GALLI, Matilde Callari., op. cit, p.46 (tradução nossa)

³⁶ MCLAREN, Peter, op. cit., p.68

³⁷ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989, p. 89

tradução estando aberta à circulação das diferenças culturais, instala o dissenso e exige para a relação dialógica entre os diferentes, a negociação.

Representar o outro é normalmente uma significação elaborada a partir da perspectiva de padrões culturais universalizantes e de similitude, ambos autoritários, porque eliminadores da diferença e produtores do ato de interpretação cultural. É sob o manto de padrões culturais universalizantes que o poder arbitrário se instala (o saber sobre o outro) e é sobre o manto da similitude (re-conhecimento do que já se sabe sobre o outro) que este padrão cultural onipotente sustenta este poder.

Interpretar, palavra etimologicamente originária do latim com a junção da partícula *inter*, que significa “entre” e *prat/pret*, no sentido de “fazer conhecer”, significa “o que explica”. A interpretação é, portanto, um ato de redução, à medida que, ao explicar o outro de forma genérica e estigmatizante, enclausura o seu significado, homogeneizando-o e instalando o consenso, numa relação dialógica que elimina as diferenças.³⁸

Os encontros são possibilitados não a partir da eliminação das diferenças de padrões culturais, porque estas sempre estarão manifestas nas particularidades destes padrões, mas através da pertença à espécie humana, à capacidade de linguagem que proporciona aos seres humanos não só a sua diferenciação de outras espécies animais, mas também a inclusão na especificidade particular de sua humanidade, estabelecendo a ponte entre natureza e cultura.

Na abordagem de Geertz é também importante destacar a ênfase dada à manifestação das particularidades da cultura nas *relações*, a partir das quais surgem os sentidos dos padrões culturais específicos que se diferenciam uns dos outros. Esta concepção coloca uma outra questão importante: a do deslocamento da ótica do objeto para a ótica da relação entre objetos. Deslocamento da ótica de representação do sujeito para a ótica da relação entre sujeitos. Voltando à questão da natureza da criança como significada na sua particularidade cultural, podemos então também dizer que a imagem de criança e de infância só poderia ser

³⁸ Utilizo a distinção entre *tradução* e *interpretação* com base nos seus significados originários, embora hoje esses termos sejam utilizados como sinônimos. Entendemos também que o significado do termo “interpretação” utilizado por Geertz traz em si o sentido de tradução exposto, à medida que para este autor o significado dos padrões culturais está colocado na especificidade da natureza de cada cultura, nas suas particularidades e não numa visão de natureza universalizante e essencializadora de cultura.

compreendida em sua significação a partir do encontro com crianças e infâncias específicas. A imagem da criança e da infância diz de um saber pré-estabelecido e essencializador na sua universalidade (o que se diz dela), e pressupõe uma similitude como re-conhecimento do que já se sabe ou que já se possui sobre a idéia de criança e infância, propondo implicitamente também o que se fazer com elas. A significação da infância e da criança não estaria, neste sentido, no que dizemos dela, mas no que *ela nos diz na sua alteridade*, rompendo com uma visão de educação que diz saber o que são as crianças e a infância e o que se deve fazer com elas. Larrosa aponta para o totalitarismo ou autoritarismo das imagens de criança e infância quando articuladas por padrões culturais universalizantes e de similitude, pois não vemos a criança e a infância real com a qual nos encontramos, mas as idéias pré-definidas que temos do ser criança e da infância. Não vemos a criança e a infância, e buscamos o re-conhecimento como apropriação do outro, para conformar este outro ao saber que dele temos, aos nossos desejos e necessidades, e ao que esperamos em relação a ele com base em idéias pré-estabelecidas. E propõe uma inversão desta ótica:

“Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham uma criança, já sabem de antemão o que é que vem e o que é que se deve fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar de uma inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que neste olhar há de inquietante para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos a esse olhar e sentir-se responsável ante seu mandato: deves abrir-me um espaço no mundo de maneira que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz!”³⁹

A inversão de olhar proposta nos colocaria assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Negação do reconhecimento como redução do outro a nós mesmos, como potência de assimilação que exclui a diferença. A inversão do olhar abriria para o estranhamento, o deslocamento do conhecido para o desconhecido que não é só o

³⁹LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge, NURIA, Pérez de Lara. *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 85

outro da relação, mas também o outro que habita em nós mesmos, realizando uma nova forma de conhecimento.

Galli acrescenta que no encontro entre sujeitos, “não se busca mais tornar familiar a alteridade, mas tornar estranho, outro, aquilo que temos de mais familiar”⁴⁰, referindo-se ao encontro com a alteridade não como reafirmação dos nossos modelos culturais, mas como possibilidade de estranhamento do nosso próprio reconhecimento, ou seja, dos nossos modelos assumidos como os únicos possíveis de existência. Como uma possibilidade de desnaturalização do que se percebe como natural, transformando-nos em outros de nós mesmos e, no limite, naquele outro que é o nosso próprio eu.

Parece-me que é esta abertura para o desconhecido, a diferença, o *punctum* (a presença de um deslocamento dentro do conhecido) que identifica o *encontro que se abre para os outros*, restituindo a nós mesmos o sabor da aventura e da criação – o de deixarmos de ser sujeitos da apropriação para sermos sujeitos da experiência. Neste sentido, Larrosa nos aponta que o “sujeito da apropriação é aquele que devora tudo o que encontra, convertendo-o em algo á sua medida”⁴¹. Já o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder pé (...), está disposto a transformar-se numa direção desconhecida”⁴². Desta maneira, a experiência do encontro passaria a ser o encontro com o enigma, uma “transmutação poética”⁴³, somente revelado a partir do próprio outro que se conta, que se narra, na sua diferença cultural. Esta relação do encontro com o outro como o encontro da poesia, nos transporta para a relação com o outro não apenas como comunicação ou informação, mas como aventura e prazer, numa contínua e renovada experiência nova e inventiva. E me faz recordar, igualmente, uma colocação de Jorge Luis Borges sobre a impossibilidade de se definir a poesia, acentuando que “cometemos um erro bastante comum ao pensar que ignoramos algo por sermos incapazes de defini-lo (...), diremos talvez que só podemos definir algo quando nada soubermos a respeito dele”⁴⁴, posto que este algo só pode ser definido na sua própria natureza cultural.

⁴⁰ GALLI, Matilde Callari. , op. cit, p. 34 (tradução nossa).

⁴¹ LARROSA, Jorge, op. cit., p.85

⁴² LARROSA, Jorge, op. cit., p.85

⁴³ LARROSA, Jorge, op. cit., p.85

⁴⁴ BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.26

Seria esta a possibilidade de recuperarmos em nós mesmos a poesia de nossa humanidade? A percepção de que somos uma metáfora infinita de significados, uma experiência nova a cada encontro com as humanidades da alteridade? Talvez o gosto de nossa natureza humana não esteja em nossa própria humanidade – que não poderia ter um gosto por si mesma, a não ser no nosso contato com naturezas humanas diversas.

Assim, Geertz nos convida a viver os nossos modelos culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade.

E o que se esconderia nas teias de significações a que estamos envolvidos, principalmente na atual complexidade de nossas sociedades?

Homi Bhabha, complexifica as teias de significações, à medida que este pensador mantém com Geertz a identificação da cultura como o lugar da diferença, mas interroga a essência das culturas particulares. Para Bhabha⁴⁵, na sociedade contemporânea não se sustentaria nenhum tipo de essencialização da cultura, mesmo nos seus aspectos particulares, já que a natureza humana seria híbrida de identidades. Identidades num contínuo trânsito em que se cruzariam várias culturas, gerando *ambivalências, entre-lugares, interstícios, espaços liminares*, num contínuo vaivém. Deslocamentos contínuos abririam fronteiras de articulação das diferenças culturais, de tal forma que os sujeitos seriam formados nos *entre-lugares* de raça, gênero, geração, classe, estabelecendo a passagem para “*um outro lugar*”, tornando improvável a dominação assimiladora de uma cultura sobre outra cultura ou a força de homogeneizações e etnocentrismos. O hibridismo como contaminação de culturas, sendo expansão, seria ex-cêntrico (não mais centrado numa única cultura), passando a ser fronteira enunciadora de uma gama de vozes e histórias dissonantes e até dissidentes que inventam novas culturas.

Segundo Stuart Hall, “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”⁴⁶. Assim, a identidade sendo definida historicamente, seria formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de tal

⁴⁵ BHABHA, Homi K. , op. cit, p.19-42

forma que à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. Hall⁴⁷ apresenta para análise da complexidade da identidade e hibridação das culturas, o caso de um juiz negro, que foi acusado de assédio sexual a uma mulher negra, sua funcionária. Várias possibilidades de identidades em jogo fluíram deste acontecimento. Alguns negros apoiaram o assediador, baseados na questão da raça; outros a ele se opuseram, tomando como base a questão sexual. Alguns ainda estavam divididos, dependendo do fator identitário que prevalecesse: seu sexismo ou seu liberalismo. As mulheres negras estavam divididas, dependendo da identidade que prevalecesse: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens brancos estavam divididos, dependendo da forma como se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres brancas estavam divididas, conforme sua oposição ou manifestação de apoio ao feminismo. Além disso, as fragmentações identitárias eram também atravessadas pela relação entre um membro da elite judiciária e uma funcionária subalterna, trazendo para dentro do jogo a questão da classe social.

O que Bhabha acentua com as suas colocações é a existência de um espaço liminar, uma *fronteira cultural* que abre uma nova perspectiva de se ver a cultura, não mais como a *repetição* do passado (o *continuum* das idéias fixas e estáticas de cultura e de identidade) e nem como a *diferença* tornada absoluta (que advoga uma autenticidade ou um exclusivismo de essência), mas a busca do encontro com uma cultura híbrida e desconhecida – “uma perplexidade daquilo que é vivo”⁴⁸, pois considera que os indivíduos não são coisificados pela cultura, mas intervêm na cultura, reelaborando-a, recriando-a. Uma intervenção que é negadora, à medida que não pretende ser aquilo que se diz que ela é como repetição (estática e essencial na sua significação), nem aquilo que se diz que ela é como diferença absoluta (totalização de significação), mas “outro lugar e outra coisa” que se desenvolve na relação entre repetição e diferença e faz saltar para fora da história das culturas, algo novo – uma nova criação cultural feita do

⁴⁶ HALL, Stuart., op. cit., 12-13

⁴⁷ HALL, Stuart, op. cit., 18-20

hibridismo das culturas. Hibridismos culturais que através da intervenção criadora e da posicionalidade dos sujeitos humanos estaria em contínuo percurso por margens deslizantes, espaços intersticiais, zonas de estranhamentos, movimentos em múltiplas direções, constituindo um jogo miscigenado que nos lançaria para “outros lugares e outras coisas”, ou seja, para além da pura repetição ou da pura diferença cultural.

Algo novo que estranha, que realiza um estranhamento, como uma ponte que desloca, que nos leva a transitar por territórios culturais diferentes, realizando uma estranha tessitura de caminhar, “aqui e lá, de todos os lados, (...) para lá e para cá, para frente e para trás”⁴⁹, o território do *inter* (entre-lugares), provocando um distanciamento do familiar, nos invadindo e nos desnorteando, exigindo novas significações. Um desocultamento que é uma lógica da inversão, provocado por uma negação (a negação de não ser nem a tradição: a repetição; nem a diferença essencializada: a modernidade), que está na base das revelações e reinscrições profundas do momento do estranhamento. Bhabha nos instiga a olhar um outro espaço – o espaço do hibridismo, das mestiçagens, das misturas – resultado não mais de um processo “evolutivo” e linear de uma única cultura, mas do cruzamento descontínuo de várias expressões culturais, lançando-nos no espaço das ambivalências, onde o contraditório, o antagônico, o dissenso podem coexistir. E onde esta passagem de entre-lugares, intersticial, “abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.”⁵⁰

Esta concepção vai também se colocar contrária a toda visão de bipolarização e dicotomização da realidade, considerando a realidade não como a existência de pólos essenciais, mas de complexas redes interativas e híbridas.

Esta concepção híbrida de cultura é sustentada na linguagem, particularmente no enunciado. Bhabha⁵¹ chama atenção para a *enunciação da diferença cultural*, o que significa *ir além* do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e discriminações de todas as ordens, de exclusões e inclusões, individuais e grupais como descrição do efeito de

⁴⁸ BHABHA, Homi K., op. cit., p.314

⁴⁹ BHABHA, Homi K., op. cit., p.19

⁵⁰ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 22

⁵¹ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 66

concepções preconceituosas e estereotipadas. Pede atenção para a estrutura do problema sob a óptica da análise da linguagem como representação simbólica, do enunciado, que estabelece formas complexas de significação, *margens deslizantes de deslocamento cultural, hibridismos culturais ou espaços intervalares de ambivalência* onde ocorrem processos simbólicos de negociações ou traduções dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Não se trata de analisar as relações entre culturas como fenômenos polarizados (cultura A x cultura B⁵²), mas que cada posição cultural é sempre um processo de tradução e transferência de sentidos que estabelece a presença de forças deslocadoras. Força deslocadora estabelecida por uma linguagem da textualidade e do enunciado que é realizada por sujeitos com formas simbólicas de representação diversas, inseridos num tempo e lugar concretos e não distanciados da história e dos acontecimentos. Sob este aspecto, Bhabha⁵³ aborda a construção discursiva da realidade social no campo da *diferença* cultural e não da *diversidade* cultural, demonstrando como o desejo do significante na relação com a indeterminação da intertextualidade (indeterminação dos significados que se estabelecem na relação inter/entre textos), faz emergir um intervalo entre o que significa o sujeito da enunciação e o que significa o sujeito receptor desta enunciação frente a um mesmo significante, podendo nestas transmutações estar colocada uma saída, nas lutas contra as relações dominantes de poder e conhecimento. Aponta que a não fixidez primordial do discurso, a sua indeterminação textual, pode abrir um problema irresolúvel de diferença cultural para a própria interpelação da autoridade cultural dominante.

Para compreendermos este *espaço intervalar do enunciado* é preciso que se considere que todos os significados não são fechados, mas portadores “de uma extrema imprecisão, tornando-se sempre os significantes de *outras coisas*”.⁵⁴ Não existe, portanto, um significado definitivo, já que após a sua enunciação, o enunciado se transforma novamente em significante, obtendo nova significação, num processo contínuo de deslocamentos de sentidos. Sob este aspecto a representação simbólica “deve ser definida essencialmente como o mundo dos

⁵² Sempre que fizermos referência ao termo cultura, estará implícito o seu caráter híbrido, tendo em vista as relações de interdependência e intercomunicação entre os povos nas sociedades contemporâneas, as quais continuam a produzir novas hibridações culturais.

⁵³ BHABHA, Homi K, op. cit, p. 61

⁵⁴ BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 186

significantes, das correlações, que nunca podemos fechar numa significação plena, numa significação última”.⁵⁵

A indeterminação do discurso pode colocar um problema irresolúvel de diferença cultural para a própria interpelação da autoridade cultural dominante, na medida em que o “processo do significante é um discurso fora de controle”⁵⁶ em que “o autor da ação social pode ser o inaugurador de seu significado singular, mas como agente, ele ou ela não pode controlar o seu resultado”⁵⁷.

Além disso, a textualidade é a linguagem dos posicionamentos dos sujeitos. O enunciado não significa a partir das palavras, mas dos *contextos*⁵⁸ culturais, políticos, históricos e sociais em que estão imersos os sujeitos da enunciação. Os nossos referentes textuais não existem com um sentido primordial, naturalista. São textos atravessados por representações culturais de comportamentos, valores, crenças, práticas sociais, costumes, representações simbólicas que só podem ser entendidos em suas especificidades, histórica, política, cultural. E mais, só podem ser compreendidos diante da posicionalidade do sujeito, ou seja, no discurso do próprio sujeito, no discurso do feminismo, do marxismo, do terceiro setor, etnicidade, etc, cujos objetos de prioridade estão sempre em tensão com outros objetivos, como os diferentes discursos dentro do próprio feminismo, por exemplo. Isso quer dizer, que nenhum texto tem o mesmo significado ou é entendido da mesma forma frente a posições de sujeitos que ocupam diferentes contextos, em conjunturas históricas, políticas e culturais diferentes. E que, portanto, “cada posição do sujeito é tradução e transferência de sentido”.⁵⁹

Assim sendo, todas as formas de significado cultural são abertas à tradução, porque sua enunciação resiste à totalização e ao isolamento completo. Em outras palavras, os significados culturais são híbridos não podendo estar contidos dentro de qualquer discurso de exclusividade, de essencialidade ou de supremacia.

⁵⁵ BARTHES, Roland, op. cit., 186

⁵⁶ BHABHA, Homi K., op. cit., p.34

⁵⁷ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 34

⁵⁸ *Contexto* como “uma criação simbólica” – um signo que necessita da interação de sujeitos humanos para ser decifrado, à medida que é um conceito que porta em si uma noção indefinida – o significado. Desta maneira, o contexto não possui uma significação inerente em si, mas depende da significação de quem o produz e do propósito a que se coloca. Em outras palavras, a compreensão do contexto é construída pelos sujeitos em interação, que configuram os significados de seus atos e de suas relações. (in: BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986, p.23)

⁵⁹ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 52-53

Portanto, é no espaço constitutivo das condições *discursivas da enunciação*, onde o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial e os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo, que Bhabha inscreve a articulação do hibridismo da cultura. Desta forma, Bhabha aponta que é o “inter” (ou entre-lugar), como lugar da tradução e da negociação, que carrega o fardo do significado da cultura. E que é no espaço da fronteira cultural que se estabelecem as relações interculturais, dentro da ambivalente possibilidade de uma fronteira não ser o ponto onde algo termina, mas o ponto no qual algo começa a se fazer presente. Isto porque, a fronteira cultural (o deslocamento cultural) tanto pode provocar o fechamento e o distanciamento de uma situação, alimentando o imobilismo da ameaça (a fronteira como ponto onde algo se fecha), como pode representar uma passagem para o novo, para um espaço que introduz a invenção criativa da existência (a fronteira como ponto onde algo começa a se fazer presente).

A contribuição de Bhabha, dentro da concepção de relação intrínseca entre natureza e cultura, é a de complexizar a natureza de toda cultura como constituída nem de um padrão único e universal, nem de um padrão particular essencializador, mas de ser esta natureza híbrida, ou seja, feita da articulação simultânea do encontro de diferenças culturais. Em outras palavras, nos coloca a todos como portadores de uma natureza humana culturalmente complexa e híbrida. E nos convida a viver o estranho, a nos experimentarmos na copresença em nós mesmos de contraditórios e antagônicos, abrindo-nos para a nossa própria alteridade e complexidade.

Tais elementos, até aqui apresentados, demonstram que não existe separação entre natureza e cultura, da mesma forma que não o pode haver entre educação e cultura. A educação mantém relação direta com a cultura, pois na história humana a cultura foi sempre veiculada através de processos educacionais, de geração a geração, compreendida esta veiculação não como uma repetição totalitária, mas como um contínuo processo de reelaborações. Pode-se então dizer que o processo educativo está na base de nossa espécie.

Numa sociedade que é sempre mais definida em termos de complexidade, onde surgem novas modalidades de formação da identidade, não mais podendo esta ser assumida como uma identidade monolítica e integrada, mas composta e plural, como uma identidade que se constrói dinamicamente durante a vida, oposta

a uma identidade dada, passada de geração a geração, não é mais sustentável uma veiculação de culturas nos eixos *ensinamento e assimilação de conhecimentos*, senão aquela sobre o eixo *aprendizagem e elaboração*.

Aprendizagem recíproca de educadores(as) e educandos(as) que juntos reelaboram o conhecimento, e que pela própria natureza do aprender, estão sempre em um movimento espiral de desenvolvimento com seus saberes provisórios e destituídos de certezas e verdades absolutas. Neste sentido, é conveniente recuperar as palavras de Paulo Freire, que na sua sabedoria nos lembra que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens (e mulheres) se educam em relação, mediatizados pelo mundo. Freire recupera o sentido da palavra aprender como aquela que se estabelece num ato de reciprocidade, o ato de se recuperar o saber viver junto com outros, o movimento de busca do encontro com a diferença.

Aprendizagem e elaboração também como alargamento das aprendizagens dos sistemas culturais, compreendidos não apenas como aqueles difundidos pela ciência, mas também como aqueles que se realizam na rede de relações dinâmicas que os(as) educandos(as) tecem no próprio ambiente social e físico em que estruturam o seu patrimônio cultural: as mensagens e saberes presentes nos sistemas alimentares, nas práticas higiênicas e sanitárias, nos ritos religiosos, nas festas, nos encontros de grupos, nas atividades de lazer e de jogos, nos processos de comunicação não-verbal, nos processos narrativos da oralidade, nas relações de gênero, generacionais, étnicas que se manifestam no interior das práticas sociais de contextos históricos, sociais e culturais.

Estivemos falando durante todo este tempo sobre algumas pistas que nos possam orientar na construção de pontes ou na maneira de atravessá-las dentro da educação. Pontes que possam reunir o que foi dividido ou esquecido, dentro da concepção de que a vida na sua complexidade é uma bela e rica tessitura de entrelaços, sem os quais não pode ser manifestada e compreendida na sua plenitude humana.

1.1.1.2.As passagens que atravessam a instituição escolar: pontes interrompidas?

Com o advento das sociedades complexas surgiram instituições para educar – as escolas. E surgiram para atender aos pressupostos de educar os cidadãos, os membros de um Estado-Nação para a transformação e elaboração de conhecimentos e valores dignos de serem difundidos e generalizados. Dignos sob um ponto de vista ideológico, de estilo de vida e de produtividade cultural e econômica para estas sociedades ou para grupos majoritários destas sociedades, tendo como função o estabelecimento de um estado “civilizatório”. Esta função civilizatória, em muitos períodos da nossa história, teve o objetivo de educar os grupos sociais “desprovidos de educação” e as populações pertencentes a culturas e civilizações outras.

A instrução obrigatória, por sua vez, é considerada necessária para a formação de uma consciência nacional e, posteriormente, se transforma num meio para obtenção de competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Conforme Galli é “evidente que a convicção de possuir conhecimentos de qualidade superior está na base da instrução obrigatória, e para o potencial ideológico sempre conexo com esta convicção, o binômio ‘própria convicção/superioridade’ e ‘outras convicções/inferioridade’, invadiu outros aspectos da cultura, envolvendo em esquemas hierárquicos valores, crenças religiosas, costumes, estilos de vida cotidiana”⁶⁰.

Neste aspecto, a instituição escolar em nível macro-social tende a ser conservadora, embora em nível micro-social tenha se constituído para grupos e indivíduos um potente instrumento de subversão cultural e um eficaz canal de mobilidade social. Mas a contradição, própria de uma instituição assim complexa, oscila continuamente entre conservadorismo (com exclusão da diversidade) e inovação (com inclusão da diversidade). Quando tende ao conservadorismo tem como tarefa de um lado, a transmissão de conhecimentos e habilidades, técnicas de trabalho, formas de comunicação que correspondam a um projeto de produtividade econômica e cultural coletiva; de outro, favorecer a aquisição de valores, de símbolos, de regras que tendem a sustentar e justificar a ordem dominante. A educação sob esta perspectiva tende a ser um sistema criado para

⁶⁰ GALLI, Matilde Callari, op. cit, 135 (tradução nossa)

adaptar as aspirações e as capacidades de indivíduos e de grupos aos estilos de vida hegemônicos em uma sociedade, constituindo-se em meios simbólicos que contribuem para a estratificação social.

Mas considerar as instituições escolares apenas como sistemas de reprodução e dominação, seria simplificar uma realidade mais complexa. Embora os sistemas escolares possam engendrar processos de exclusão e de discriminação, memórias e práticas de dissensos, de programas divergentes, de outras experiências culturais se contrapõem a esta idéia absolutizante de dominação.

Hoje, por sua vez, na sociedade contemporânea, em âmbito mundial, se multiplicam os analfabetismos: tanto aqueles produzidos pelo crescente aumento demográfico, como aqueles oriundos da setorização (especialização) e aqueles de retorno (volta à escola), numa demonstração de que a escola não é o único lugar de produção das desigualdades, mas que estas são produzidas também por sistemas econômicos, políticos e tecnológicos que as criam e não absorvem os resultados de suas próprias contradições.

No entanto, também não podemos dizer que os sistemas escolares não tenham contribuído com os processos de desigualdade e exclusão. Os sistemas escolares anularam dos programas a complexidade e a ambigüidade, construindo modelos racionais, fragmentados, unilineares, separando cada vez mais os sujeitos da experiência cotidiana e de seus sentimentos e emoções, banindo o êxtase (o prazer) da relação educativa e do próprio espaço escolar, propondo um modelo

“que distancia de si o desconhecido, o irracional, todas as diversas gamas do êxtase: aquelas conhecidas não só pelos xamãs de grupos tribais, mas também aquelas dos poetas, das pessoas envolvidas em arrebatamentos amorosos, de todos aqueles que perseguem em suas vidas um sonho, que são capturados por uma hora ou por toda a vida pela aura de um poema, de uma pintura e que são indiscriminadamente expulsos para longe da normalidade proposta”⁶¹.

Assim, os indivíduos que por nascimento ou diferença cultural se colocam nos sistemas simbólicos divergentes ou simplesmente diversos daqueles aceitos, difundidos e alimentados pela instituição escolar, são colocados em situação de

⁶¹ GALLI, Matilde Callari, op. cit, p. 117 (tradução nossa)

desvantagem em relação àqueles que desde os primeiros anos de vida aprendem linguagens, usos de tempo e espaço, normas e valores, modelos de comportamento e técnicas interativas, análogas àquelas que determinarão a sua adaptação escolar, alimentando um sentimento de incapacidade e, muitas vezes, levando ao abandono da escola.

Existe portanto, uma *cultura escolar* presente nas relações que se dão no espaço institucionalizado da escola, que em muitos casos não considera a relação entre educação e cultura, nas formas como opera o seu sistema educacional.

Candau, abordando o conceito de *cultura escolar*, referenciada nos conceitos de Gimeno Sacristán, Pérez Gomes e Forquin, demonstra a complexidade dos processos culturais que se dão no âmbito da escola, elucidando através de sua pesquisa que existe uma ruptura entre a *cultura escolar* com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização, didatização e a *cultura da escola* com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, onde atuam as culturas sociais de referência dos atores do espaço escolar que vivenciam diferentes universos culturais, concluindo que “a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural”⁶².

A *cultura escolar*, conforme os conceitos analisados por Candau, estaria associada ao currículo-formal, aos conteúdos-objeto a serem trabalhados no processo ensino-aprendizagem, ao que é explícito e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem, acentuando o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar, reforçados por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica.

Registra ainda que “chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc”⁶³. Embora mudem as culturas sociais de referência, a *cultura escolar* gozaria de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com os universos da *cultura da escola*, sendo

⁶² CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros. (In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 64).

⁶³ CANDAU, Vera Maria, op. cit., p. 68

possível detectar um *congelamento* da cultura escolar que, na maioria dos casos, a *toma estranha aos seus habitantes* e transforma seus interlocutores em *estrangeiros*.

Já a *cultura da escola* estaria associada ao currículo vivido, à cultura vivida realmente no espaço escolar por onde transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional, ao jogo de intercâmbio e interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados nesse processo e que portam suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seus imaginários, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seus regimes próprios de produção e de gestão de símbolos. A *cultura da escola* constitui-se, portanto, como um campo complexo em que circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, onde vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos.

A escola dentro dessa perspectiva, através de suas linguagens, de seus métodos de ensino, de sua seletividade, transforma as diferenças culturais em disparidade de capacidades intelectuais, pressupondo que todos os alunos e alunas tenham a mesma pertença cultural, ignorando a cultura do grupo de pertença destes alunos e valorizando somente a cultura de alguns grupos, justificando as relações políticas, econômicas e sociais baseadas na exclusão e na discriminação de muitos.

A pergunta inicial, colocando em dúvida a existência ou não de pontes interrompidas nos espaços escolares, não é mera questão retórica. Sob a ótica da relação entre educação e cultura esta interrupção não existe, a partir da compreensão de que a natureza humana só existiria a partir da cultura e a cultura a partir da existência da natureza humana. O que nos parece existir é uma supremacia de determinados padrões culturais (a cultura escolar) sobre outros que circulam na instituição escolar. Outros padrões culturais (cultura da escola) dos quais são portadores os alunos e alunas que seriam ignorados ou desprestigiados no sistema escolar. Mesmo que estes padrões culturais nela estejam presentes e em contínua intervenção. As atitudes de alunos e alunas que intervêm nas suas paredes e muros, nos encontros alegres dos momentos do recreio, nas brincadeiras e jogos espontâneos, nas indignações agressivas, demonstrando o desejo de suas presenças, de serem consideradas as suas potencialidades

criativas, as suas necessidades e seus interesses na relação de aprendizagem. O que parece acontecer é uma cisão por diferenciação e hierarquização. Há, portanto, um tipo de interação predominante que coloca em dúvida a existência de interrupções nas pontes de contato entre estes padrões culturais – o da cultura escolar e o da cultura da escola na instituição escolar. Tal procedimento, determina modos de interação ou de encontros que se delineiam como dilacerantes, no sentido de serem excludentes e assimiladores, impedindo a predominância do desenvolvimento de encontros de aproximação que coloquem em articulação os vários padrões culturais que pela escola circulam. Mas esta potencialidade estando presente, provavelmente nas fendas da contradição aconteça, em momentos esporádicos ou em práticas individuais de alguns educadores e algumas educadoras, a coexistência desta articulação, onde se poderia exatamente encontrar o ponto de expansão de uma nova forma de encontro.

O que pretendo assinalar, com estas considerações, é que a predominância de uma cultura em relação a outra, observada ainda, as formas múltiplas que estas culturas assumem, donde talvez fosse melhor dizer “culturas escolares” e “culturas da escola”, não significa que elas não estejam continuamente em interação. E neste processo interativo, creio que surjam os espaços intersticiais ou híbridos de que fala Bhabha, *entre-lugares* como desejos de um *outro lugar* ou formulações de outras possibilidades de ser espaço educativo e escola.

Não se trata, portanto, de simplificar a concepção do espaço educativo (ou da escola) como mera reprodução ideológica ou de práticas de dominação, ou ainda, de compreender os processos complexos que se dão nestes espaços educativos (onde inclusive convivem idéias antagônicas e contraditórias na mesma realidade) como mecanismos em ato, dotados de um processo implacável e de certezas inabaláveis.

É necessário sair de uma visão de escola como reprodução e resistência para se ir além dessa visão, assumindo os espaços educativos como “produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida”⁶⁴, buscando-se perceber como “as subjetividades são construídas na forma como se organiza o espaço, o tempo e o corpo, e na forma como a linguagem é utilizada tanto para

⁶⁴ MCLAREN, Peter, GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidades, pedagogia e poder. (In: MCLAREN; Peter (org.). **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 28).

legitimar como para marginalizar diferentes posições subjetivas (...), produzindo identidades, desejos e necessidades”⁶⁵. Trata-se, portanto, de adentrar nas redes de relações complexas que se dão no contexto educativo para questionar de que “maneira as formas sociais existentes encorajam, rompem, aleijam, deslocam, diluem, marginalizam, tornam possíveis ou sustentam capacidades humanas diferentes que aumentem as possibilidades dos indivíduos de viver em um mundo e em uma sociedade verdadeiramente democrática e afirmadora da vida”⁶⁶.

É neste sentido da complexidade que consideramos a não existência de interrupção de pontes no espaço educativo (ou escolar) e que é necessário avançar para além das visões essencialistas de dominação e de resistência para a compreensão dos entre-lugares, dos hibridismos que se estabelecem nestes espaços e engendram outras configurações ou outras possibilidades de relações sociais e culturais, que tanto podem revelar outras formas dos mecanismos de exploração e de formação de desigualdades, como podem indicar novas formas do vir-a-ser escola ou espaço educativo como produção de novas experiências.

1.1.1.3. As passagens que realizam pontes entre teoria e prática

Após a leitura destas considerações que demonstram a importância dos laços entre educação e cultura, poderíamos pensar que estas teorias nada mantêm de relação com o nosso cotidiano na educação, interrompendo a passagem do encontro entre teoria e prática. A teoria é uma reflexão que emergiu do encharcamento no cotidiano da nossa realidade humana, sem a qual não existiria, e a ele pode e deve voltar-se como nova forma de ser refletida e elaborada. Assim, para uma maior imersão no encontro entre cultura e educação, narro uma pequena experiência de deslocamento, observada num fato do meu cotidiano de migrações por espaços e relações interpessoais.

Em um encontro no Núcleo de Estudos em Educação e Interculturalidade (MOVER)⁶⁷, compartilhando com um grupo de companheiros e companheiras, graduandos e mestrandos, percepções e análises sobre estudos culturais, uma das

⁶⁵ MCLAREN, Peter, GIROUX, H., op. cit, p. 28.

⁶⁶ MCLAREN, Peter, GIROUX, H., op. cit, p. 28.

⁶⁷ MOVER: Núcleo de Estudos do Departamento de Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, onde se desenvolvem estudos e pesquisas no âmbito da cultura e da educação popular.

companheiras faz a seguinte narração: “minha sobrinha ao fazer uma prova, diante do enunciado que solicitava a apresentação do nome de três animais, os apresentou como sendo ‘Feio, Scubidu e Pavaroti’, resposta considerada incorreta pela professora, desencadeadora de reações na criança, tanto no âmbito familiar como no escolar. Seguiram-se manifestações de silenciosos choros, aparentemente desmotivados para a professora e as demais crianças, inconformada que estava a menina com a não aceitação de sua resposta. Esta manifestação não-verbal, pela sua insistência, levou a professora a perguntar a razão do choro, possibilitando então à criança manifestar o seu ponto de vista: ‘ Scubidu é o meu cachorro, Feio é o meu gato e Pavaroti é o meu periquito’”.

A visão cultural da educadora, referenciada na concepção genérica de animais (cachorro, gato, periquito), deixava de lado a referência cultural da criança, de batismo nominal de seus animais de estimação. Há uma interação de padrões culturais na resposta da criança, complexizando o *sentido cultural de animal* e uma homogeneização e simplificação na resposta esperada pela educadora, embasada em um único padrão cultural. Neste exemplo, poder-se-ia dizer que o *todo* (a *identificação da espécie animal*) inclui as *partes* (tanto a *noção genérica de animal* como a *noção particular e personalizada de animal*), isto é, inclui mais de um padrão cultural, tanto os generalizantes como os particulares. E a *noção da natureza do animal*, em sua dimensão essencial, sob este aspecto, não pode ser compreendida a não ser na *particularidade* do padrão cultural enunciado pela criança. Ou seja, o conhecimento da natureza animal (humana e não-humana) só poderia ser significado, na medida em que pessoas diferentes, entrando em relação, buscam compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais, conforme nos indicou Geertz.

A partir ainda da concepção de que todo saber só existe como forma de representação, não podendo ser identificável fora dos termos e condições de sua interpelação discursiva, a questão adquire mais complexidade, porque o discurso, o enunciado, funciona como um elemento de deslocamento de significados de acordo com a posicionalidade do sujeito. Segundo Hall⁶⁸, citando Saussure, “a língua é um sistema social e não um sistema individual”, à medida que preexiste a nós, de tal forma que “falar uma língua não significa apenas expressar nossos

⁶⁸ HALL, Stuart, op. cit., p.40-41

pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”. Assim, o(a) enunciador(a) de um discurso não pode, nunca, fixar o significado de uma forma fechada, porque as palavras são “multimodulantes”, elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para fechar o significado. A palavra “nome” dentro do contexto cultural enunciativo da educadora tinha um significado, mas não tinha a condição de fechar este significado, pois a criança colocou em movimento outro contexto cultural de significado.

É também nesta direção que Bhabha aborda a questão do discurso, da linguagem como representação simbólica, do enunciado, como formas que estabelecem sistemas complexos de significação, margens deslizantes de deslocamento cultural, hibridismos ou espaços intervalares de ambivalência, onde atuam processos simbólicos de tradução que tornam possíveis a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Infelizmente, o ato mecânico da correção da resposta, considerada incorreta pela educadora, sob ótica embasada num único ponto de vista, não possibilitou a emergência da dúvida, da perplexidade ou da análise da contradição daquela resposta, que poderia estabelecer o movimento da pergunta à criança: “- O que você quis dizer com isto?” Praticamente foi suprimida, nesta circunstância, a possibilidade de que fala Bhabha, da articulação de elementos antagônicos ou contraditórios como parte da complexidade do conhecimento.

Além disso, como se *estranha*, nesta perspectiva, a pergunta tão simples que não se faz! Não fazer estas perguntas, nos coloca fora do jogo das relações, cristalizando certezas, absolutizando princípios (como o do poder) e etnocentrando (essencializando) o nosso “saber” de educadores(as).

No acontecimento relatado, existe uma *indeterminação do significado* (um intervalo) entre o que significa a educadora e o que significa a criança frente a um mesmo significante (ou enunciado), provocado pela *indeterminação da intertextualidade* que atua em ambas e são diferentes. Frente à questão do “nome de animais”, educadora e criança assumem significados diferentes, isto porque “tudo que dissermos tem um *antes* e um *depois* – uma *margem* na qual as outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença).

Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados complementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgem e subvertem nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis”⁶⁹.

O fato explicitado ao apresentar a ambivalência, o hibridismo do enunciado, não é mais a representação única do padrão cultural da educadora, nem é a simples incorporação do padrão cultural utilizado pela criança, mas ambas as coisas. E não só, é também a abertura da possibilidade de explicitação de outros padrões culturais. A ambivalência dos significados produziu um problema irresolúvel de diferença cultural para a própria interpelação da autoridade dominante da educadora, pois a sua enunciação perdeu a dimensão do saber absoluto e da pretensa tendência de criação de mundos fixos e estáveis.

Outro elemento que chama atenção, nesta situação, é o aspecto caracteriológico do *enunciado* – *Cite o nome de três animais*, que toma para si a tarefa de mapear o território de forma redutora, tecnicista, impessoal, asséptica, deixando de fora o sujeito humano que é o codificador (o significador) de qualquer mapa. Qual o sentido de categorizar os animais? Não haveria mais sentido na significação das relações que as pessoas estabelecem com os animais, colocando em cena a percepção de sua própria natureza animal? Estas questões nos remetem a pensar que neste *enunciado* existe predominância da *cultura escolar* (normatizadora, homogeneizadora, rotinizante, didatizada), presa das grades curriculares e dos conteúdos que mapeiam os percursos de aprendizagem, ignorando nestes percursos mapeadores a *cultura da escola* (cultura vivida pelos sujeitos humanos e manifesta em diferentes padrões culturais), conforme analisa Candau.

Segundo Bateson “o mapa não é o território”, pois “em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma *transformação*, uma *codificação* entre o relatório e a coisa relatada”⁷⁰. Assim, embora possa existir uma relação entre a mensagem (o enunciado) e o referente (a coisa enunciada), ela não é simples e direta, porque o significado de um determinado tipo de ação, de comportamento e de enunciado muda de acordo com o *contexto*⁷¹, possibilitando o surgimento de mensagens de tipos lógicos diferentes. Os códigos (verbais e não-

⁶⁹ HALL, Stuart., op. cit., pp. 41

⁷⁰ BATESON, Gregory. *Mente e Natureza*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p.36

⁷¹ *Contexto* como “uma criação simbólica” (ver nota anteriormente explicitada).

verbais), sendo elementos condicionais, dependem do contexto para serem significados.

Na situação considerada, pode-se observar que há uma tendência do *contexto escolar* (mensagem de definição simbólica, normatizadora, inerente ao currículo escolar e à sua didatização) de ser predominante, fixando o mapeamento dos animais como espécie e a mensagem (resposta provável esperada) como associada diretamente ao referente; sendo deixado de lado o *contexto das metacomunicações*⁷² (mensagens de tipos lógicos diferentes) que fazem emergir *representações múltiplas*, essenciais para a comunicação e o conhecimento humanos.

Sob este aspecto, as significações só poderiam ser apreendidas nos *intercâmbios*, nas formas como as pessoas ou grupos de pessoas em relação estabelecem combinações entre múltiplas formas de representação e significado, que Bateson identifica como *combinação de descrições duplas* ou de *dupla ação*⁷³.

Enquanto no enunciado da criança aparece um *padrão que liga*, um padrão que relaciona, que mistura num *processo mental* que tem caráter complexo, baseado na *diferenciação e interação de partes múltiplas*⁷⁴, proporcionando a eclosão do pensamento complexo e ecológico da relação entre os seres vivos (humanos e não-humanos); no enunciado da educadora aparece um padrão linear e simplificador de causa-efeito, uma lógica pobre e insuficiente que se contrapõe à própria natureza da mente.

A tradução da criança tem significados próprios, a partir de padrões culturais diferentes da professora, adulta. Mas, se esta diversidade é compreendida a partir de uma lógica que simplesmente opõe um significado ao outro, impedimos a comunicação e as relações humanas se tornam estéreis e conflitivas. Dando predomínio ao pensamento bipolarizado fazemos do espaço da educação um lugar do encontro como confronto dilacerante. Ao contrário, se damos lugar ao espaço da conexão, da complexidade, tornamos o espaço da educação um lugar de encontro como aproximação, articulador das diferenças. Assim, reconhecer o padrão cultural em que a criança define o nome de “seus” animais não implica que o padrão cultural de categorização dos “tipos” de animais enunciado pela

⁷² BATESON, Gregory, op. cit., p. 109-110

⁷³ BATESON, Gregory, op. cit., p. 124

⁷⁴ BATESON, Gregory, op. cit., p. 109-110

professora esteja errado. O equívoco está em opor estes sentidos, segundo critérios binários (ou/ou), que distinguem os enunciados apenas entre “verdadeiros” ou “falsos”, dentro de uma hierarquia de superioridade de um padrão cultural sobre outros. Está em não considerarmos todo e qualquer padrão cultural como um dos padrões possíveis, mas não como o único.

Creio que atravesse esta ponte que obstaculiza a passagem para a relação entre culturas, a cultura escolar formal e normatizadora, a nossa concepção de cultura⁷⁵ como *transmissão e assimilação de conhecimentos*, que manda para os lados externos da escola a *relação aprendizagem e elaboração*, tão presente nos momentos das brincadeiras entre as crianças. Pois, na instituição escolar, as traduções das crianças normalmente são privadas de importância ou são consideradas lógicas de representação erradas, por não se enquadrarem nos padrões culturais normativos de entendimento. Não se enquadrarem nos padrões culturais universalizantes e de similitude que ignoram os padrões culturais particulares.

Mas na escola, estão lá, presentes, todos os dias, por anos e anos consecutivos, circulando, esta variedade de padrões culturais, complexizados por inumeráveis discursos da diferenciação cultural. O que nos impede de experimentar o sabor de fazer a articulação destes saberes? Recuperando para nós mesmos o sabor prazeroso e poético da aventura de sermos humanos?

Por outro lado, ambos os padrões subsistem na representação de animal, estando presentes tanto na existência cultural da criança como na da educadora. Tanto a criança sabe que Scubidu é um cachorro, como a educadora sabe das relações afetivas que mantém com os seus animais ou que podem existir entre os seres humanos e os animais, e que os tornam de uma natureza diferente. É na lógica da conexão (e/e), neste espaço ambivalente, intersticial do entre-lugar, que se abre a fronteira de um espaço novo, onde se pode encontrar o lugar para o desenvolvimento do pensamento complexo, o pensamento que articula as diferenças, transformando a educação num processo de relações interculturais.

⁷⁵ Refiro-me aqui a todos nós, educadores e educadoras, que ao mantermos maior ou menor grau de aderência às estruturas institucionalizadas da escola, produtoras da cultura escolar, nos deixamos influenciar pela hegemonia dos referentes programáticos e pelos sistemas burocráticos, assumidos no seu aspecto de quantidade de conteúdos a serem vencidos, aceitando as pressões institucionais pelo término do programa previsto para determinada série escolar, sem considerar a

O que nos impede de nos estranharmos quando as crianças nos dão respostas inesperadas? O que nos impede de vermos este *punctum* que nos abriria o hibridismo do conhecimento e novas passagens para ligar, através de uma mesma ponte, a existência concreta e os saberes?

O relacionamento entre teoria e prática é complexo. “A teoria em alguns casos, informa diretamente a prática; em outros, a prática reestrutura a teoria como uma força fundamental para a mudança”⁷⁶. Na reflexão, acima realizada, podemos verificar a complexidade desta relação: de um lado, uma teoria totalizante, definitiva e consensual que informa a prática da educadora; de outro, a possibilidade de uma prática que ancorada no dissenso e numa visão não definitiva e totalitária da teoria, reestrutura a própria teoria.

Seria necessário, neste sentido, que colocássemos a prática teórica como aquela capaz de romper com a história de ser apenas o discurso do Outro, negando o discurso dos sujeitos que a formulam e significam; como aquela capaz de se estabelecer num espaço democrático mais amplo, radicada numa ética que rejeitando o definitivo e o consensual pudesse dar voz à diferença e ao diálogo.

Em outras palavras, a linguagem da teoria deveria “tornar estranho o que é familiar, reconhecendo a diferença como sendo a base da filosofia pública que rejeita teorias totalizantes que vêem o outro como um déficit, colocando questões que a cultura dominante considera perigosas demais para levantar”⁷⁷. A importância da prática teórica, residiria assim, no seu poder de discurso crítico e subversivo, no seu poder de desconstrução do que parece óbvio e natural.

1.2.O encontro com o Projeto Oficinas do Saber

Cecília Meireles canta em versos que “(...) para começar a dizer/alguma coisa que valha a pena/ é preciso conhecer todos os sentidos (...)/ e ter experimentado em si próprio/ todos esses sentidos, / e ter observado no mundo/ e no transmundo/ todos os resultados dessas experiências”⁷⁸.

pertinência, a validade e a adequação dos conhecimentos que são inerentes a estes programas à presença das crianças e de sua realidade histórica, social e cultural.

⁷⁶ MCLAREN, Peter, GIROUX, H., op. cit, p. 40.

⁷⁷ MCLAREN, Peter, GIROUX, H. op. cit, p. 40.

⁷⁸ MEIRELES, Cecília. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 154

É através de uma rede de sentires e experiências que início esta narrativa para contando-a, reencontrá-la e reinventá-la. Para imergindo em suas dimensões de sentires e experiências feitos, dela emergir com novos sentidos.

Sentires e experiências que compõem a trama complexa de muitos encontros com histórias de vida, com lutas coletivas e sonhos.

1.2.1. As pontes que fazem nascer a idéia do Projeto Oficinas do Saber

O meu primeiro encontro foi com a educação popular, não mais a educação popular que trazia dentro de mim, pelas leituras e identificações com os pressupostos filosóficos de Paulo Freire e que buscava colocar em prática nos meus percursos educacionais, mas aquela encharcada das existências reais de homens e mulheres que reinventavam a sua própria história nos seus cotidianos.

Essa trama de encontros, inicia a sua tessitura, quando em 1989 fui trabalhar na Comunidade “Monte Serrat”, passando a ver o centro da cidade de Florianópolis do alto do morro e a sentir com mais intensidade o dilema de uma população, majoritariamente negra, que mesmo tendo a cidade a seus pés, não encontrava lugar nessa cidade, vivendo os preconceitos, a marginalização, o *apartheid* social que a colocava sob os pés da cidade. Foi então que também conheci o outro lado do morro, antes visto à distância como um *olhar de fora* e pude conhecer os trabalhos comunitários, a vida criativa e inventiva daquela comunidade na sua luta por reinventar a vida e construir novas possibilidades de cidadania e de cidade através das *Comissões de Trabalho* do “Conselho Comunitário da Comunidade Monte Serrat”, um dos conselhos que à época rompera com a estrutura oficial de configuração ditada pelo estado, constituindo uma dinâmica político-organizativa-democrática, derivada da participação da comunidade.

É nesse contexto efervescente e vibrante de práticas de educação popular – alfabetização de adultos, cooperativas populares de produção e abastecimento, teologia da libertação com a ação das Comunidades Eclesiais de Base – neste universo alegre, prazeroso, motivado, esperançoso que minhas opções educacionais encontram lugares para intercâmbios e para intervenções. Começa

para mim uma dança com ritmos e compassos antes desconhecidos, a leitura e a escrita de um poema antes não experimentado.

É neste período que encontro o “Centro de Educação e Evangelização Popular” – CEDEP⁷⁹, organização não governamental que executa, na cidade de Florianópolis, atividades de educação popular. E também o “Centro de Apoio e Promoção do Migrante” – CAPROM⁸⁰, que atua com famílias migrantes, organizando-as para a ocupação de terras públicas ou privadas, ociosas na cidade, para restituir a estas pessoas o direito à habitação e constituição de novos vínculos comunitários.

É um momento particular, em que as mãos da luta, entrelaçam essas organizações não governamentais a histórias de vida de grupos e de pessoas que sonham juntas com um mundo mais justo, mais digno e mais humano. Um momento de solidariedade coletiva que na luta tece movimentos para a obtenção de luz, água, saneamento básico, posse legal da terra, serviços públicos, a comunidades organizadas nos morros e de ocupação nas periferias, destituídas desses direitos de cidadania.

Dentro desse panorama, nasce a idéia do Projeto Oficinas do Saber como um sonho-sonhado por membros das duas organizações não governamentais – CAPROM e CEDEP - e membros das comunidades organizadas, para “filhos de

⁷⁹ O CEDEP é uma organização não governamental sem fins lucrativos que, desde 1987, atua na cidade de Florianópolis, executando atividades de educação popular. Nasce também para apoiar e fortalecer iniciativas dos movimentos populares, participando juntamente com o Centro de Apoio e Promoção do Migrante (CAPROM), na organização de comunidades de ocupação, assessorando-as nas suas lutas reivindicatórias pelo direito à legalização da terra, por atendimento das necessidades básicas de água, saneamento, luz, creche, etc. Atualmente, mantém com a ajuda de parceiros o Projeto Oficinas do Saber, um Curso de Pré-Vestibular para jovens trabalhadores de baixa renda e de comunidades empobrecidas e estimula a formação de 2º Grau, encaminhando jovens e adultos dessas comunidades para o Curso de Magistério do Colégio Coração de Jesus. São prerrogativas desses cursos com jovens e adultos, o compromisso dos estudantes com a execução de trabalhos sociais e comunitários, bem como a participação em momentos de formação para o exercício da cidadania. Para conhecer melhor o CEDEP ver a Tese de Mestrado: Groh Vilson. *Labirintos de Esperança: o significado pedagógico das histórias de vida de lideranças populares na trajetória comunidade, CEDEP, orçamento participativo na cidade de Florianópolis*. Florianópolis, 1998, (Volume I). Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

⁸⁰ No final da década de 80 e início da década de 90, Florianópolis como Capital de Estado recebia levas de famílias migrantes, expulsas do campo pela política desenvolvimentista e de incremento da agroindústria dos grandes latifúndios. Estas famílias passam a ser acolhidas provisoriamente na cidade, em paróquias ou em casas de parentes ou pessoas solidárias e são orientadas pelo CAPROM (Centro de Apoio e Promoção do Migrante – entidade atualmente desativada) através da constituição de grupos de famílias, a discutir, planejar e realizar ocupações organizadas em terras públicas ou privadas na cidade. São chamadas de ocupações organizadas, exatamente porque têm

lideranças e famílias que constituíam as comunidades de ocupação”⁸¹. Mais especificamente do sonho das comunidades de ocupação “Nova Esperança”, “Santa Terezinha II”, “Novo Horizonte” e “Ilha Continente”, cujos pais e mães percebiam as dificuldades que seus filhos e suas filhas encontravam para se adaptarem às escolas públicas, e que de certa maneira, representava os novos desafios que enfrentavam para se adaptar à cidade, provenientes que eram na sua maioria dos campos e vales da região do Planalto Central do Estado de Santa Catarina. Pais e mães que também se preocupavam com os momentos em que sua prole permanecia desassistida, enquanto deviam percorrer a cidade em busca de trabalho para organizarem suas vidas, reconstruírem suas provisórias e precárias casas, e alimentarem suas esperanças numa vida nova.

A idéia do Projeto Oficinas do Saber, amalgamada do sonho e do movimento das lutas populares, começa a ser pensada. “Como fazer? Como trabalhar com as crianças? Será um espaço educativo centralizado ou descentralizado? Quem o financiará? Quem serão os envolvidos na sua operacionalização? Em que espaço ou espaços físicos poderá ser executado?”⁸², estas são algumas perguntas e dúvidas iniciais. Para buscar respostas a estas questões, durante todo o ano de 1990, um grupo de educadoras com experiência em alfabetização de adultos e membros do CEDEP e do CAPROM discutem, tomam decisões e encontram as alternativas possíveis para a execução do projeto educativo, envolvendo instituições privadas de educação (Colégios Coração de Jesus, Elisa Andreoli e Nossa Senhora de Fátima), espaços cedidos pela igreja (Coloninha), por freiras que habitavam em uma das comunidades (sala cedida) e aqueles obtidos pelos próprios membros das comunidades interessadas, tendo como base das relações educacionais a criação de “um espaço prazeroso onde o saber será construído cooperativamente”⁸³. E assim, em 1991, o Projeto Oficinas do Saber inicia as suas atividades em espaços precários e provisórios, com poucos mobiliários, mas rico e

um planejamento coletivo anterior à ocupação e porque a terra a ser ocupada é urbanisticamente concebida com lotes, ruas, espaços públicos e comunitários.

⁸¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório Linhas do Tempo: histórico do Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, 1992, 14 p.

⁸² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório Linhas do Tempo: histórico do Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, 1992, 14 p.

⁸³ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório Linhas do Tempo: histórico do Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, 1992, 14 p.

esperançoso em motivações, em experiências didático-pedagógicas com as crianças, descobrindo um mundo desconhecido de possibilidades dentro dos pressupostos filosóficos de Paulo Freire, sob cujos pilares, inicia a sustentação de sua política-pedagógica.

É exatamente neste ano, já como membro integrante do CEDEP, que passo a dividir o meu tempo entre as atividades profissionais que desenvolvo no Estado como funcionária pública no Centro de Bem Estar do Menor “Monte Serrat” e as lutas dos movimentos populares. E diante do funcionamento do Projeto Oficinas do Saber, executado pelo CEDEP, manifesto a minha curiosidade e interesse de participação. Apresento-me ao grupo e disponibilizo os meus tempos-livres para cooperar. Nasce assim o meu envolvimento com este projeto educativo que já comporta uma história de doze anos, envolvimento que tem praticamente o mesmo tempo de sua existência. A princípio como colaboradora e hoje como coordenadora pedagógica, numa longa tessitura de percursos.

1.2.2. O Projeto Oficinas do Saber - uma ponte com a educação popular e intercultural

Mas então o que é o Projeto Oficinas do Saber?

É um projeto político-pedagógico de educação popular com crianças, de natureza pública, que funciona no período oposto à atividade escolar. Não se propõe a ser suplência ou ação compensatória da escola pública. Busca o encontro com a escola para intercambiar experiências que possibilitem a inclusão da vida e do mundo das crianças de classes populares, nos processos didático-pedagógicos e nas relações educativas que circulam nos espaços educacionais.

O projeto político-pedagógico é desenvolvido tendo como referência central a formação para o exercício da cidadania de um sujeito particular: a criança. Cidadania compreendida como multiplicidade de relações que são tecidas no estar-sendo de educadores(as) e crianças no cotidiano da vivência educativa. Compreendida como garantia das trajetórias de relações entre direitos e deveres que descrevem ações educativas híbridas de saber, saber fazer e saber ser. Desta forma, fundamenta as suas atividades didático-pedagógicas na teoria do conhecimento como experimentação e pesquisa, como produção de relações

instituídas entre educadores(as) e crianças, sujeitos do conhecimento, situados em contextos históricos, sociais e culturais específicos.

Sob esta perspectiva, busca através de práticas de pesquisa experimental, a hibridação de várias dimensões do processo ensino-aprendizagem, as quais são transversalizadas por múltiplas relações.

A relação da aprendizagem não apenas como apropriação lógica e intelectual dos conhecimentos, mas também como manifestações afetivas, sociais e culturais que estabelecem maneiras diferentes de leitura de mundo e de aplicação desses conhecimentos. O saber passa a ser contextualizado e adquire significação para as crianças como projeto de ser e agir na realidade circundante, fazendo parte de suas vivências e explorações do mundo (temas geradores, uso da narrativa oral e do registro reflexivo sobre as experiências). E passa a ser compreendido também como desenvolvimento do pensar complexo, aquele que está aberto à multiplicidade de pontos de vista e de concepções conceituais que dizem respeito à mesma realidade do conhecimento, às livres associações, possibilitando a convivência de saberes antagônicos e buscando romper com a visão polarizadora e das verdades absolutas.

As relações de grupo como produtoras de conhecimentos sociais e culturais, enfatizando a significação do coletivo como prática democrática e como protagonismo de seus membros, em suas singularidades, na realização de escolhas, tomada de decisões, divisão de tarefas e de responsabilidades para a execução de projetos coletivos, criando condições para o desenvolvimento do espírito crítico como escolhas conscientes e para o assumir de suas conseqüências, tanto para o indivíduo como para o grupo onde está inserido. Desenvolvimento na vivência democrática do poder horizontal, de percepção da importância do poder de cada um e uma para a realização conjunta de ações e apropriações de conhecimentos, dentro da visão de que as crianças, pela sua condição, já são indivíduos não hegemônicos na sociedade e, portanto, mais afetadas ao arbítrio da hegemonia dos adultos. Essa perspectiva relacional, inclui ainda, o respeito pelo saber e ser do(a) outro(a), fortalecendo relações de solidariedade, entre-ajuda, afetivas e a convivência com a diferença, não compreendida como déficit, carência, mas como formas diferentes de ser e estar no mundo (gênero, etnias, sexualidades, traduções diversificadas sobre a realidade, etc.), que enriquecem o processo ensino-aprendizagem. Enriquecimento

proporcionado pelas relações interculturais que atravessam as percepções dos conteúdos, as visões de mundo, as posicionalidades dos sujeitos quanto a valores, crenças, costumes e as suas histórias de vida. Busca ainda contribuir para a formação da ética nas relações educativas, de tal forma que autonomia signifique usar a liberdade com os outros e não sem os outros; que considerar o outro da relação não signifique manipulá-lo, mas construção de reciprocidade e de negociações; que viver em sociedade seja aprendizagem para o assumir de responsabilidades de se estar-sendo no mundo e com as pessoas. E signifique valorizar os sujeitos em relação na aprendizagem através da vivência positiva do ato de aprender e ensinar, fortalecendo a auto-estima e processos de inclusão.

Estes dois eixos relacionais são ainda transversalizados pelo respeito a toda espécie de vida (ecopedagogia), enfatizando a conexão da vida humana com todas as demais espécies de vida no planeta, a da presença do ser humano numa visão relacional com o mundo. Visão relacional e sistêmica que considera a presença do humano em todas as suas produções materiais, psíquicas, sociais, culturais e históricas. A recuperação da história individual, familiar e comunitária como memória e transformação é religação do ser humano com a rede sistêmica de sua existência. A vivência do lúdico nos processos educativos através do desenvolvimento do imaginário, do jogo, do prazer de aprender é também outro processo de religação com a visão sistêmica do conhecimento. E outra dimensão relacional é a da capacidade de transformação do conhecimento e dos produtos oriundos deste conhecimento através do ato criador e criativo da capacidade de transformar e transformar-se, de agir frente à realidade colocando-se dentro dela, na busca de soluções e alternativas para a melhoria da qualidade de vida local e global. Como diz Garcia para se “criar uma sociedade nova é preciso criticar/desconstruir (...) e criar/reconstruir, (...) pois tão importante quanto a criticidade, é a criatividade, segundo movimento, que reconstrói, após a desconstrução”⁸⁴.

Metodologicamente faz uso de temas geradores (adota quatro grandes eixos temáticos como norteadores do processo educativo: a história pessoal das crianças, a história da família, a história da comunidade, a história da cidade), a

⁸⁴ GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. (In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 141

partir dos quais são desenvolvidos sub-temas desencadeados pela interação dos(as) educadores(as) com as crianças. Além deste eixo básico de referimento, desenvolve temas desencadeados por acontecimentos significativos que envolvem as crianças e que dizem respeito a relações de intercâmbio intercultural mantidas com escolas públicas italianas e com outros dois projetos educativos: Projeto Travessia do “Centro Cultural Escrava Anastácia” da comunidade “Monte Serrat” e Projeto Mocotó da “Associação de Amigos das Crianças e dos Adolescentes do Morro do Mocotó”, da comunidade do Mocotó.

O desenvolvimento destes temas é realizado tendo como base a exploração das fronteiras de ações de cooperação educativa; de ações investigativas (pesquisação); uso de múltiplos instrumentos de expressão (linguagem oral, escrita, corporal, pictórica, escultural, musical, etc); elaboração de pequenos projetos com as crianças (planejamento de um tema ou evento), o processo de sua realização (a vivência das problematizações oriundas da ação), o resultado (registro e avaliação do percurso realizado), e se constitui em busca incessante de formas pedagógicas para se trabalhar os princípios e as dimensões educativas acima assinalados como práticas vivenciais com as quais se articula a teoria.

O processo educativo é desenvolvido *com* as crianças e não *para* as crianças e a vivência da práxis (ação e reflexão) é realizada tanto no âmbito da formação dos(as) educadores(as), como no âmbito do trabalho desenvolvido com as crianças.

O Projeto Oficinas do Saber é organizado em forma de auto-gestão⁸⁵ e é mantido por uma rede de parceiros⁸⁶ da área pública e privada. Realiza ainda encontros sistemáticos com os pais⁸⁷ e participa dos encontros promovidos pelas

⁸⁵ Para a execução do projeto educativo conta com 08 educadores(as), 01 coordenação pedagógica e 01 auxiliar administrativo. Desenvolve as atividades com as crianças de 2ª a 5ª feira. Nas 6ªs. feiras são realizados encontros com os(as) educadores(as) para encaminhamento das atividades meio para realização das atividades fins (natureza do projeto auto-gestado) e realização de formação permanente (reflexão sobre a prática).

⁸⁶ Executado pelo Centro de Educação e Evangelização Popular – CEDEP é financiado por parceiros da área pública (Merenda Escolar/Prefeitura) e privada (pagamento de educadores/as e de auxiliar administrativo/ Colégios Coração de Jesus e Elisa Andreoli). Para manutenção da entidade e do projeto conta com a contribuição do Projeto “Aquilone”, formado por uma rede de educadores(as) italianos(as) que atuam em Escolas Públicas Italianas de ensino fundamental. Ainda dão uma pequena contribuição o Sindicato dos Bancários (pagamento simbólico do aluguel da sede da entidade) e Sindicato dos Eletricitários (pequeno recurso financeiro para aquisição de materiais).

⁸⁷ Realiza encontros bimestrais com os pais sob a ótica do diálogo, da composição com eles dos temas das reuniões e co-divisão do projeto educativo realizado com seus(suas) filhos(as) e mantém

organizações comunitárias e pelas escolas públicas, buscando interagir e atuar nos respectivos territórios comunitários, no campo das atividades político-sociais e festivas realizadas.

A presença da *reciprocidade* e do *encontro com o outro* tem presença assegurada dentro do projeto como marca de uma educação intercultural que transversaliza os princípios fundantes da prática didático-pedagógica, na compreensão de que aprender é uma ação relacional recíproca e cooperativa.

E a presença do *outro* como prática de intercâmbio intercultural foi presença desde o início do projeto, quando tivemos a oportunidade de nos relacionarmos com um grupo de educadores(as) de escolas públicas italianas, envolvidos em relações e pesquisas com a pedagogia popular de Celèstin Freinet e a educação intercultural. Uma outra história dentro de tantas histórias, que apontou a possibilidade de construção de outras pontes na nossa formação de educadores(as).

1.3.O encontro com a educação intercultural

João Cabral de Melo Neto, em um de seus poemas faz referência aos fios que tecem uma experiência, quando diz que “um galo sozinho não tece uma manhã”⁸⁸, precisando sempre que se “cruzem os fios de sol de seus gritos de galo/para que a manhã, desde uma teia tênue se vá tecendo/entre todos os galos”⁸⁹. Assim, pensar sobre essa teia poética é pensar sobre como o fio da minha existência foi se entrecruzando com outros fios, tecendo uma experiência de educação intercultural. É buscar na memória os fios que tecem o meu encontro com a educação intercultural.

Há doze anos, dois mundos diversos se encontraram em Florianópolis. Cada qual portando o seu contexto histórico, sócio-cultural e pedagógico em percurso, passando a tecer juntos uma *história comum*. De um lado (o Sul do

contatos individuais com os pais, sempre que necessários. Este diálogo é necessário como forma de conhecimento e compreensão da realidade onde vivem as crianças, pois através do diálogo com os pais se aprende a ver como lidam com a realidade, o que pensam sobre o mundo, os seus valores e os seus conceitos e perspectivas em relação à educação. Também nos possibilita buscar formas de *com* eles discutir as suas necessidades, perplexidades e dificuldades de estabelecer as relações educativas na família ou de desempenharem os seus papéis como educadores(as), no mundo de hoje.

⁸⁸ MELO NETO, João Cabral de. *Antologia Poética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979, p.17

⁸⁹ MELO NETO, João C. de, op. cit. ,p.17

mundo), o Projeto “Oficinas do Saber”; do outro (o Norte do mundo), o Movimento de Cooperação Educativa (MCE)⁹⁰ da Itália, que deu origem ao Projeto “Il Brasile è

⁹⁰ O Movimento de Cooperação Educativa (MCE) nasceu na Itália em 1951 e faz parte da Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas - FIMEM, que articula Associações da Pedagogia Freinet em vários continentes. Os princípios do FIMEM estão embasados em “debates sobre a idéia de criança, as finalidades da pedagogia popular e a formação de educadores, sustentando que a educação não é acúmulo de conhecimento, mas crescimento da pessoa e que com este espírito o educador deve pesquisar metodologias de trabalho, modalidades de organização e de vida, que no âmbito da escola, possam possibilitar o crescimento das crianças. Um dos objetivos da educação é a preparação do educando para construção de uma sociedade capaz de garantir o seu desenvolvimento humano e social e o seu envolvimento na luta por uma sociedade da qual sejam banidas a guerra, o racismo e toda forma de discriminação e exploração entre os homens”. A FIMEM favorece contatos entre os Movimentos e o intercâmbio entre professores e educadores, mediante ações como a correspondência internacional, a constituição de comissões e grupos internacionais de trabalho, a publicação de jornais, a elaboração e difusão de boletins internacionais que informam sobre as atividades dos diferentes Movimentos, e publica reflexões e debates oriundos de experiências e encontros, dentro de uma concepção de rede. Organiza também os Encontros Internacionais dos Educadores Freinet – RIDEF, encontro que se constitui para os participantes uma experiência muito rica e estimulante, uma ocasião para reencontrarem-se não só como pessoas e praticantes da pedagogia popular, mas também como professores e educadores, pesquisadores e experimentadores de novas modalidades de trabalho, no confronto com novos e diversos pressupostos teóricos. O MCE se sustenta, como ponto de partida, na Pedagogia Freinet, considerando a importância de sua obra sob a perspectiva de uma educação libertadora, democrática e voltada para o encontro entre as diferenças. Além disso, é característica da pedagogia Freinet, a percepção do espaço de ação pedagógica como aberto e disponível à experimentação, a novos estímulos e leituras, e a novos encontros culturais. Neste sentido, sustenta as suas pesquisas, nos seguintes eixos: 1) a **dimensão relacional**, fundada na concepção de que “educar-se é um fato que acontece em grupo. Para crescer é necessário que se encontre alguém com quem confrontar-se, alguém que nos escute e que estejamos dispostos a escutar, capaz de ser, ao mesmo tempo, limite e pesquisa. Cresce-se construindo juntos, trabalhando juntos, em torno a objetos de estudo, de saberes disciplinares; através de atividades lúdicas, operativas e expressivas, mas não sozinhos, juntos num percurso circular”. 2) a **dimensão da complexidade**, definida como “a da consciência de que cada ação educativa para ser eficaz se desenvolve de forma complexa”, compreendendo as escolas como lugares de relações circulares (complexas), de ensinamentos e aprendizagens, “compostas não só de arquiteturas físicas ou legais, mas de arquiteturas humanas, afetivas, capazes de criarem espaços de crescimento, de aprendizagens, de interação com os acontecimentos”. 3) a **dimensão da cooperação e do intercâmbio** como rede de sustentação das práticas educativas, “tanto sob o aspecto dos conteúdos de aprendizado, como sob aquele das relações educativas. Sob a ótica dos conteúdos fomenta momentos de capacitação e auto-capacitação e sob aquela das relações educativas, momentos de formação. Na práxis educativa do MCE sobre a formação de educadores não é realizada oposição entre teoria e prática, entre a figura do pedagogo que sabe e que pensa e os educadores que aplicam as teorias, pois considera que não pode ser aceito como ‘especialista’, quem não faça uma experiência em educação; e considera ainda que quem tem uma prática didático-pedagógica também elabora teoria a partir da consciência do seu próprio fazer”. O MCE é composto por operadores escolares e culturais democráticos e pessoas interessadas pelos problemas educativos e sociais. Organiza e divulga a experimentação, a pesquisa didática e metodológica, estimulando através de um trabalho fundado sobre relações cooperativas, a renovação e a reforma democrática da escola. O MCE está presente em quase todas as províncias italianas com os chamados Grupos Territoriais que são autônomos e auto-financiados. Em âmbito Nacional atuam os Grupos Nacionais de Estudo e Experimentação, bem como os Grupos de Formação que se fundamentam nas pesquisas dos Grupos Territoriais, os quais possibilitam a coordenação e o desenvolvimento das atividades. O MCE publica uma revista trimestral, intitulada “Cooperação Educativa”, endereçada a professores e educadores e, ao mesmo tempo, escrita por professores e educadores, que coloca em circulação reflexões sobre a prática e a experimentação desses professores e educadores, pertencentes ao Movimento, empenhados num esforço de renovação educativa e didática. Edita também, os “Cadernos de Cooperação Educativa”, que

un Aquilone”⁹¹. O primeiro, como já vimos, uma prática de educação popular com crianças e adolescentes, realizada por educadores e educadoras brasileiros em quatro comunidades de periferia de Florianópolis. O segundo, um Movimento embasado nas experiências da “pedagogia popular de Freinet” e da “educação intercultural”, desenvolvida por educadores e educadoras italianos com crianças de Escolas Públicas Elementares Estatais, na Itália.

O entrelaçamento dos meus fios de experiência com os fios de experiência da educação intercultural começa, quando em 1989, estando inserida profissionalmente na Comunidade “Monte Serrat”, realizo o meu encontro com os Movimentos de Educação Popular. Passo então a participar das atividades coletivas daquela comunidade e me integro à *Comissão de Educação* do “Conselho Comunitário da Comunidade Monte Serrat”.

No ano seguinte, venho a conhecer dois educadores italianos do Movimento de Cooperação Educativa (MCE) da Itália, Marina Spadaro e Franco Lorenzoni, que passam um período na “Comunidade Monte Serrat”, buscando estabelecer relações de cooperação educativa, ante a afinidade da concepção político-pedagógica com a qual se identificavam e o Movimento de Educação Popular que se desenvolvia em algumas comunidades de Florianópolis. Esses educadores haviam conhecido e estabelecido relações com a comunidade em 1988, por intermédio de Padre Vilson Groh, liderança histórica do Movimento Popular em

recolhem pesquisas de professores, educadores, operadores culturais, etc., que elaboram estudos em torno de um estímulo comum de pesquisa, propondo com estes cadernos uma visão mais ampla e profunda de análise das temáticas pesquisadas. E coloca em circulação, o “Boletim de Informações”, uma espécie de jornal artesanal, aberto a experiências de fora do Movimento, com informações, apontamentos, debates políticos e culturais em que a escola é o centro das atenções, experiências de professores, de escolas, de crianças e jovens, enfatizando o protagonismo de professores, educadores, crianças e jovens nos processos educacionais, para que o futuro da escola seja constituído também, a partir do ponto de vista de quem a vive e nela se relaciona e, não apenas, pelos arquitetos das instâncias burocráticas da educação (Ministérios, Secretarias). (INFORMAZIONI: per una pedagogia popolare. Dossier'97. Gorizia/Itália: Cooperativa Editoriale MCE, n. 4, aprile 1997, 53 p.- tradução nossa)

⁹¹ O Projeto “Il Brasile è un Aquilone” (Projeto Brasil é uma Pipa) é constituído por um grupo de educadores e educadoras de escolas públicas e operadores(as) culturais, ligados ou não ao Movimento de Cooperação Educativa (MCE), que desenvolvem estudos, pesquisas e práticas educativas de educação intercultural nos seus espaços de ação pedagógica, fazendo parte atualmente, em 2002, da relação de intercâmbio com as Oficinas do Saber, onze Escolas Públicas Estatais de Ensino Fundamental: Trento e Trieste (Roma), Jean Piaget (Roma), Boccaccio (Florença), Galileo Galilei (Pistóia), San Martino (Ferrara), Fontanegli, Daneo, Cicagna e San Gottardo (Gênova), Montegrappa (Aprília), Luigi Piccaro (Latina). O projeto envolve na Itália cerca de 1.600 crianças, 3.000 pais e 150 professores e professoras, correspondendo aproximadamente a 4.500 pessoas.

Florianópolis, quando se realizou na cidade o *Encontro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF)*, abordando como temática o significado da pedagogia popular no mundo contemporâneo.

Necessário portanto destacar, que o encontro entre estes dois mundos diferentes, num primeiro momento, foi possível graças ao encontro/aproximação, mediado pelos fios de nossas experiências comuns no campo da educação popular. E também pela *flexibilidade* que é presença no universo da educação popular, profundamente associada à sua *abertura para o encontro com o outro*, embasada sobretudo nos pressupostos de Paulo Freire, que enfatizou sempre, a necessidade de não se negar a diferença, mas de com ela se buscar a interação, a reciprocidade entre homens e mulheres que se educam em relação, mediatizados pelo mundo. Abertura para o encontro que igualmente esteve presente na vida deste pensador brasileiro, que a viveu com intensidade e respeito.

Mas, o encontro entre dois mundos diferentes produz também o encontro com a alteridade como confronto, ou seja, como conflitos que possibilitam um salto para além das visões de discriminação e estereótipos alimentados nas nossas culturas. Um ir além, para *outro lugar*, possibilitando a expansão de nossa identidade e a expansão de nosso conhecimento de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

É sob este aspecto, de como o encontro com a alteridade não é apenas exclusão e dominação, mas pode ser ponte de encontro com outras possibilidades de ser no mundo, que passo a narrar a primeira conversa efetuada entre nós, educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber e Marina Spadaro⁹²,

⁹² Marina Spadaro, durante os três primeiros anos do Projeto Oficinas do Saber, manteve contatos frequentes com a nossa realidade, construindo conosco a possibilidade do estabelecimento de relações de intercâmbio intercultural com escolas públicas de ensino fundamental da Itália.

coordenadora do *Projeto Aquilone*⁹³, sobre o significado da educação intercultural⁹⁴.

1.3.1. A ponte que reúne enquanto margens que separam - os conflitos entre as imagens do Norte e Sul do mundo

Quando em encontro organizado para que conversássemos sobre o significado de uma proposta de intercâmbio intercultural entre educadores e educadoras brasileiros e italianos e crianças de ambos os países, a primeira situação conflitiva confrontada foi aquela da imagem do “mundo europeu” (primeiro mundo), e a imagem do “mundo brasileiro” (terceiro mundo):

“(...) a proposta da Oficina é a de que a criança possa agir, trabalhar junto, construir o processo junto, para depois ela saber construir esse processo para a mudança da sociedade brasileira. Mas ainda vejo um pouco de diferença entre Florianópolis Centro e Florianópolis Periferia, primeiro mundo e terceiro mundo (...). Eu acho que existem diferenças bastante profundas. Aqui é um pequeno número de gente ‘bem feita’ e lá são muitas crianças (um grupo muito grande) na Itália que tem bem-estar. Como mostrou o slide são crianças bem bonitinhas e a gente tem que ter sempre presente que este bonitinho (que não é só na Itália, mas em todo o mundo) é obtido com o nosso suor, nosso trabalho, nossa riqueza e nossa fome. Isto é muito forte. Você continua sentindo indignação, não uma indignação para afastar...é um processo que

⁹³ Atualmente, o Projeto Italiano de intercâmbio intercultural, que se chamava “Il Brasile é un Aquilone” (O Brasil é uma Pipa), passou a denominar-se Projeto “Aquilone” (Projeto Pipa), a partir da discussão que realizamos sobre o fato do nome anterior não contemplar reciprocamente a relação Brasil e Itália, dando ênfase apenas a um dos pólos da relação. Por outro lado, o símbolo da Pipa (brinquedo construído com varetas e papel colorido, puxado contra o vento por uma linha e que voa alto no céu, também conhecido em outras regiões do Brasil pela terminologia de Pandorga ou Papagaio) foi escolhido por ser uma presença forte na cultura brasileira, principalmente no mundo infantil, e pela sua representação simbólica de abertura para o infinito de possibilidades de encontros entre as relações humanas, bem como da interação entre o chão (a realidade) e a utopia (o desejo de ser mais de homens e mulheres), que estão colocados nas nossas mãos humanas (nos fios que tecem as nossas práticas pedagógicas e as nossas ações políticas no mundo).

⁹⁴ A pesquisa e desenvolvimento da educação intercultural como tema transversal, na Itália, emerge através da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas e, posteriormente, adquire ainda mais destaque, a partir do intenso processo migratório de estrangeiros para a Europa, determinando número crescente de crianças estrangeiras nas escolas públicas. Estas crianças, oriundas de grupos familiares portadores de referenciais sócio-históricos e culturais diversos da cultura européia, são também vítimas dos conflitos que passam a ocorrer na sociedade italiana no confronto destas outras culturas com a cultura eurocêntrica, fazendo ressurgir atitudes discriminatórias, preconceituosas, racistas e intolerantes. O desenvolvimento da educação intercultural na escola pública italiana se propõe como ruptura da visão eurocêntrica de mundo na formação das novas gerações e também como instrumento de discussão com o mundo adulto sobre os processos discriminatórios, excludentes e de não solidariedade (individualismo) que passam a sociedade italiana.

está aí, é um processo que temos de conhecer e um processo que temos de mudar”. (Marlin)⁹⁵

A resistência, a indignação são os primeiros sentimentos que emergem, colocando em dúvida os benefícios de uma relação intercultural com educadores(as) e crianças italianos, trazendo à tona a imagem de vítimas e carrascos, explorados e exploradores, dominados e dominantes, dicotomizando e simplificando uma realidade mais complexa e não negadora da história.

A resposta da educadora italiana, provoca deslocamento no determinismo da história, apresentando outra imagem dos italianos em sua presença no Brasil, recuperando a complexidade das relações entre Norte e Sul do Mundo:

“(...) quando eu falo da conquista como exploração, depois eu também falo da chegada dos anarquistas italianos aqui no Sul do Brasil. O grupo de anarquistas italianos construíram uma política cultural muito importante. Não porque eram italianos, mas porque eram anarquistas. E o nosso poder mandou embora, expulsou. A quem expulsou o poder italiano? Expulsou a classe mais pobre, porque aqui precisavam de mão-de-obra barata para desenvolvimento do capitalismo agrícola e do latifúndio, e também porque muitas pessoas, na primeira fase do capitalismo na Itália (...) eram muito perigosas, tinham consciência do que estava acontecendo. (...) é preciso não esquecer a exploração, para se conseguir chegar a uma consciência bastante clara de como se deram estas relações (...), mas é preciso não fechar o diálogo e andar em frente”. (Marina)⁹⁶

É a abertura para o diálogo com o outro, a vontade do encontro com a diferença cultural, que possibilita o confronto não como cristalização de posições, mas como passagem para o *além*, expandindo uma visão redutora da história e da existência humana. A presença do outro na história brasileira não foi apenas de exploração, mas também de contribuições para a nossa própria formação política, social e cultural. Não se trata de relativizar a história (porque esta é uma visão equivocada do relativismo), trata-se de relativizar a maneira como vemos a história e a percebemos, substituindo a sua essencialização e absolutização pelo *hibridismo*, pela complexidade dos acontecimentos. Em outras palavras, não se

⁹⁵ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

⁹⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

trata de relativizar a exploração, que deve ser assumida na sua frente dilacerante, mas de também se considerar as contribuições que a presença do outro trouxe para a compreensão da história brasileira e para a compreensão de quem somos.

Em ambos os discursos é perceptível o hibridismo – tanto sob a ótica que nos dois países a dominação e a exploração estão presentes em suas histórias, como naquela de sujeitos que se rebelam contra este poder opressivo e buscam a construção de outras possibilidades de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que sejam a negação da dominação e da exploração: *o trabalho com as crianças dentro de uma perspectiva de educação libertadora; as idéias de libertação trazidas pelos anarquistas.*

E é neste hibridismo que se anuncia o *desejo de um outro lugar*, do estabelecimento de superação das relações bipolarizadas de exploração: *“não uma indignação para afastar (...) é um processo que temos de mudar”; “é preciso não fechar o diálogo e andar em frente”.*

Ir em frente para superar estas relações como coloca outra educadora:

“ (...) não basta indignação como fator de negação, não basta constatar a exploração como fator de exploração. É importante ter clara, ter consciência desta relação sim, mas pensando na possibilidade de superação desta relação de explorador e explorado, Porque é através desta superação que se vai conseguir construir uma nova forma de sociedade, uma nova forma de relação, uma nova forma de transgredir as relações que hoje estão vigindo e que são permeadas muito por essa relação de alguém explorar alguém, tanto nas relações inter-pessoais (micro) como nas relações sociais e econômicas, estruturais da sociedade (macro)”. (Silvana)⁹⁷

Superar estas formas de relação para não ver as diferenças culturais como oposições, mas como possibilidades de articulação no enfrentamento de lutas maiores comuns, como expõe ainda outra educadora:

“ (...) a questão do explorado e do explorador é uma realidade, uma relação que existe no âmbito da cidade de Florianópolis, do Brasil, no âmbito do sistema capitalista (a gente precisa compreender que a questão é muito mais ampla). O capitalismo também é o sistema econômico e político adotado no primeiro mundo e, portanto, as relações de poder também lá ocorrem. De forma muito mais sutil, muito mais amena do que entre nós, que

⁹⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural.** Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

vivemos num sistema capitalista 'selvagem', mas também se dão. Eles também têm prejuízos. Esta história de dizer que porque você alcançou os objetivos materiais está 'tudo bem' não é suficiente para dizer que você conquistou uma sociedade que satisfaça".(Izabel) ⁹⁸

Refletindo sobre estes acontecimentos, depois de todos estes anos de experimentação no campo da educação intercultural, é possível dizer que a polarização "eu/outro" trouxe à tona a relação entre culturas, percebida como relação entre culturas dominantes e dominadas, absolutizadas, essencializadas na sua visão universalizante.

Neste sentido, a primeira tensão que se coloca como desafio para a realização do intercâmbio intercultural é a da relação Norte e Sul do mundo, estigmatizada como a imagem do colonizador e do colonizado ou a imagem de como víamos os europeus (colonizadores/exploradores) e de como nos víamos (colonizados/explorados).

Essa imagem de resistência, o medo de novas expropriações, numa visão de *continuum* da história, poderia cristalizar posições e impedir o encontro entre diferenças culturais. Mas, surpreendentemente, abre também um *espaço liminar*, atuando no meio destas disjunções (eu/outro; dominador/dominado; colonizador/colonizado), "um processo de interação simbólica que se dá entre o ir e vir entre uma coisa e outra, um movimento temporal e uma passagem que evita que as identidades de cada extremidade se estabeleçam em polaridades primordiais"⁹⁹ – o desejo de outro lugar – a superação das relações de dominação.

Enquanto no discurso brasileiro predominava a *dominação* (as idéias da exploração), no discurso italiano predominava o *não-domínio* (as idéias libertárias do anarquismo). É neste vaivém entre uma coisa e outra que se abre a fronteira cultural do hibridismo na história, numa mesma história da relação Norte e Sul do Mundo.

Por outro lado, ao ser questionada a imagem de colonizador do outro (explorador, superior), se evidenciava a posição sócio-histórica e cultural que nós, brasileiros, percebíamos de nós mesmos, assumida como a de colonizados (explorados, inferiores). A imagem do outro como classificação polarizada, de um

⁹⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

lado mantinha o poder etnocêntrico da cultura europeia e de outro subjugava a nossa própria imagem como a de vítimas, explorados, dominados. O confronto com a diferença cultural criou em nós um deslocamento de sentido, um *punctum*, que nos possibilitou sair do gueto, dos limites estreitos da nossa dilaceração histórica, para sem ignorá-la, superar a visão negativa de nós mesmos e nos encontrarmos com a nossa imagem positiva e digna de sujeitos em condições de estabelecer relações de paridade e reciprocidade com o outro.

Passamos a nos ver, bem como a ver os educadores e as educadoras italianos, como sujeitos híbridos (dominadores e dominados), num espaço intermédio que é um movimento exploratório, “um movimento de vaivém, sem aspirar a nenhum modo específico ou essencial de ser que pensa as coisas como categorias monolíticas e fixas”¹⁰⁰, movimento este, que não cristalizaria a visão “dominantes contra dominados”. Neste espaço do hibridismo é provável tenha acontecido o que Bhabha denomina de *processos simbólicos de negociação ou tradução* dentro de uma temporalidade que tornou possível a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Espaço de hibridismo que teria possibilitado a ultrapassagem das bases de oposição dadas (dominantes/dominados). Não se trataria mais, neste espaço de hibridismo, de uma coisa (dominantes), nem de outra (dominados), nem mesmo de uma superposição de ambas as categorias (dominantes e dominados), mas de um *entre-lugar* que contestaria os termos e o território de ambas as categorias, indo além, e abrindo o desejo de *outro lugar* e de *outra coisa*, que neste caso poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças.

Desta forma, a vivência do confronto-negociação com o(a) outro(a) de uma cultura sócio-histórica de conquistas e dominações, anuncia o confronto com a cultura sócio-histórica de conquistados e dominados, não apenas sob a óptica da resistência (neste caso vista como ameaça), mas também como emergência do espaço fronteiro da cultura que exige o encontro com o *novo* – “um ato rebelde de tradução cultural que renova o passado, que o reconfigura como um *entre-lugar* e que por sua vez inova e interrompe a atuação do presente, gerando aquele movimento que explode para fora do continuum da história, da concepção do

⁹⁹ BHABHA, Homi K., op. cit., p.

continuum do passado e presente”¹⁰¹. Passamos a ser sujeitos capazes de refazer a história das relações de dominação, impossível de ser realizada em guetos e por apenas um dos pólos da relação. Como diz a educadora italiana:

*“ (...) eu entendo que construir um outro jeito de contar a história tem de ser feito de forma conjunta. Eu não posso contar apenas a história italiana, ou vocês somente a história brasileira, porque não dá certo. Porque tu vais fazer uma cronologia que não constrói nada, que não apresenta o corpo, a substância que funda a proposta adulta do mundo. (...) eu falo em consciência como relação com a responsabilidade, como aconteceu isto e aquilo, como temos responsabilidade conjunta por estas coisas...”
(Marina)¹⁰²*

Por detrás da resistência como ameaça, carregada das imagens culturais de subalternidade e objetificação, presentes em nós, brasileiros, no diálogo em tensão com o outro da relação, emerge um descentramento¹⁰³ que proporciona a visão da “ameaça” como também presente na própria imagem cultural que portávamos de nós mesmos e não apenas como presente no outro da relação.

Neste momento passa então a ser considerada uma outra perspectiva da relação – a do protagonismo intercultural, feito do hibridismo, do entre-lugar como espaço para discussão dos problemas de juízo (de valor, de sentidos ou representações), através de um processo de descentramento dos pontos de vista ou das concepções culturais sócio e historicamente constituídas por sujeitos com formas simbólicas de representação diversas, inseridos num tempo e lugar concretos e não distanciados da história e dos acontecimentos.

Foi necessário olhar o outro nos olhos, de frente, confrontá-lo para que pudéssemos nos confrontar com nós mesmos, com as imagens estereotipadas e discriminatórias que também temos dos outros, quando os classificamos e

¹⁰⁰ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 19

¹⁰¹ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 27

¹⁰² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

¹⁰³ *Descentramento* como a experiência de olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura. Descentramento que possibilita ao indivíduo enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e de imaginação. Desenvolvimento da capacidade de descentrar-se (sair de um núcleo centralizador) como processo de formação para o pluralismo e a democracia, favorecendo a superação do egocentrismo e do etnocentrismo. Pelo seu significado antropológico e educativo, o descentramento apresenta um dos elementos constitutivos e irrenunciáveis de uma relação intercultural. (NANNI, Antonio, ABBRUCIATI, Sérgio. **Per capire l'interculturalità – parole chiave**. Bologna: EMI, 1999, p.27) – (tradução nossa).

reduzimos a uma concepção única, totalizante e excludente, reduzindo com este procedimento a nossa própria imagem. Para passarmos de uma posição que comportava a visão redutora do “conflito multicultural como evidente quando se juntam ou colidem duas culturas”¹⁰⁴, sem perceber que ele “é interno a qualquer cultura. (...) pelo fato de que toda cultura é em si mesma plural”.¹⁰⁵ Todos vivemos ao lado de semelhantes que estão próximos a nós e dos quais diferimos culturalmente, e também podemos realizar no espaço do cotidiano as mesmas relações de dominação que trazem à tona as zonas conflitivas da relação com a diferença cultural. Zonas que comportam também as sementes de onde podem germinar outras formas de relação.

A polarização é sempre redutora e está na base onde se sustentam os estereótipos e as discriminações. Como diz Larrosa “o outro (...) põe-nos em questão, tanto o que nós somos como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para protegemo-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo”¹⁰⁶

A presença “incômoda” da educadora italiana como confronto com o que nos incomodava – a história da conquista – em seu primeiro momento tendeu a classificar com a imagem do estereótipo e da discriminação ambos os lados: carrascos, exploradores de um lado, vítimas e explorados de outro. A passagem para além desta imagem classificatória só foi possível quando nos vimos hibridamente atravessados por movimentos de dominação e libertação. É no momento deste hibridismo que se coloca para ambas as partes, a necessidade de termos que enfrentar articulados, o inimigo comum: o mesmo sistema político-econômico e o mesmo modelo cultural que produz a exploração e dominação de uns sobre outros.

Segundo McLaren “ocidentalizamos os outros através da interpretação incorreta de quem somos (que também somos ocidentais) e os orientalizamos (apresentamos os outros de forma essencializada, como sendo absolutamente diferentes de nós mesmos), através da construção do outro em termos reificados, ao mesmo tempo em que não conseguimos reconhecer as maneiras pela qual o

¹⁰⁴ SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 96.

¹⁰⁵ SACRISTÁN, Gimeno J., op. cit., p. 96.

¹⁰⁶ LARROSA, Jorge, op. cit., p.9

*self*¹⁰⁷ e o outro são apanhados em sistemas mundiais que se renovam dialeticamente”¹⁰⁸. Em outras palavras: não reconhecendo em nós mesmos, brasileiros, o nosso componente cultural ocidental, transformamos os outros (os italianos) em formas essencializadas (como sendo absolutamente diferentes de nós mesmos), reificamos a imagem do outro. Componente cultural de ocidentalização que se depreende da nossa utilização da categoria de polarização, acionada contra a figura simbólica de representação, na educadora italiana, da sociedade européia, fazendo uso dos mesmos mecanismos de exclusão que estão na base fundante do pensamento ocidental que se pretendia combater. Não reconhecíamos que nós mesmos éramos portadores do pensamento ocidental pela nossa imersão, por origem, na cultura européia.

Indo além do que expõe McLaren, não só reificamos a imagem do outro como a nossa própria imagem, ignorando que somos ambos (italianos e brasileiros) apanhados em sistemas mundiais que igualmente nos ameaçam.

Esta ocidentalização da nossa própria cultura me faz lembrar, que alguns anos depois desta conversação, realizei uma outra descoberta pessoal. Aquela relativa à minha descendência. Pesquisando sobre as minhas origens étnicas, constatei que era uma mistura de culturas européias (italiano, português, alemão) e que esta constatação me tornava uma euro-brasileira. A minha história era também uma história ancestral de conquistas e explorações, muito diferente da história de muitos e muitas companheiros(as) de luta que têm a sua ancestralidade marcada pela história de explorados e dominados. Coincidentemente, encontrei em Garcia¹⁰⁹ uma reflexão semelhante, quando esta autora faz referência à nossa origem européia, a qual fomos ensinados a negar. Para a autora “nossas histórias são radicalmente opostas – eu descendo dos colonizadores, exploradores portanto, eles (negros, índios e mestiços) descendem dos colonizados, escravizados e explorados por consequência. E, embora eu não seja responsável

¹⁰⁷ *Self*: conceito que busca organizar a totalidade de experiência do indivíduo – “a pessoa total de um indivíduo na realidade, inclusive o próprio corpo e a própria organização psíquica; a própria pessoa de alguém, em contraste com outras pessoas ou objetos situados fora desse alguém”. (CHANEIDERMAN, Miriam. *Língua(s) – Língua(gem) – Identidade(s) – Movimento(s): uma abordagem psicanalítica*. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 1998, p. 48).

¹⁰⁸ MCLAREN, Peter. op. cit., p. 211 (parênteses, acréscimo nosso).

¹⁰⁹ GARCIA, Regina Leite. *Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem*. (In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 114-116

por minha história anterior, ela existe e marca o meu presente, como a história da escravidão marca os descendentes de escravos”¹¹⁰. Percebi que este aspecto me faz portadora de uma história de reforço da auto-estima, muito diferente daqueles que têm uma história de rebaixamento de sua auto-estima. Isto me fez reavaliar, o quanto uma educação voltada para a defesa da auto-estima de todos e todas é necessária. Igualmente, me fez repensar todas as ações manifestadas na educação para manter mecanismos de reforço da auto-estima em alguns ou de rebaixamento da auto-estima em outros, segmentados e cristalizados. E que a democratização passa também pela valorização dos outros, pela história dos outros, pigmentadas por suas valiosas diferenças culturais.

Embora como bem acentua Garcia, não possa ser responsável pela minha história ancestral antes do meu nascimento, não posso negá-la como marca da minha existência, mas posso modificá-la à medida que tenho na minha própria história pessoal de ancestralidade, consciência dos males que provocou, e também daquilo que determinou a formação de minha auto-estima como potencial de criação. Assim, posso aprender e buscar uma nova forma de fazer história na vida e em educação, não mantendo as relações que ignoraram e deram supremacia a determinados padrões étnicos e culturais na nossa história ocidental. Posso ser não a negação de minha ancestralidade, mas a modificação dela, na continuidade da história.

E, particularmente, voltando nessa pesquisa a escritos daquela época, percebo que a minha relação, na luta com companheiros e companheiras de outras etnias e histórias culturais diferentes da minha, só foi possível com a superação de ressentimentos e culpas, que nos abriram canais para a construção, juntos, de uma nova forma de relação intersubjetiva e uma nova mentalidade cultural, esclarecendo para mim o que naqueles dias do passado, dissera a educadora italiana:

“ (...) se ficar muito forte o sentimento de culpa, não será possível trabalhar educação (também a minha educação como adulta), porque não se pode trabalhar educação com base em sentimento de culpa. Porque o sentimento de culpa (que não significa não ter

¹¹⁰ GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 116 (parênteses – acréscimo nosso)

*consciência clara e dimensão histórica) fecha, é como o pecado.”
(Marina)¹¹¹*

Sob esta ótica foi necessária a superação da nossa posição de sujeitos ressentidos, que colocavam a educadora italiana na posição de sujeito culpado, para o estabelecimento de relações interculturais em que todos nos reposicionamos como sujeitos em nossas diferenças culturais. Diferentes que podiam ser responsáveis uns pelos outros, e capazes de desenvolver um diálogo de paridade e reciprocidade para construir uma nova história, não mais de pólos opostos, mas uma história híbrida, mestiça.

Para Garcia “o que sobrevive de ressentimento e de culpa em nossas relações só pode dificultar nossa luta pela emancipação (...), mas, enquanto não superarmos ressentimentos e culpas, pouco poderemos construir juntos”¹¹², pois para esta pensadora o que nos aproxima de nossos companheiros de luta, não deve ser apenas o nosso passado vivido, mas também o nosso futuro sonhado.

Talvez uma nova sociedade, amorosa e solidária, em que o “diferente” não seja considerado “bárbaro”, mas seja respeitado em sua diferença e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural, assumida como mestiça, como híbrida, possamos também nós, em educação, superar a discriminação de nossas crianças e jovens e suas histórias, tão legítimas quanto a nossa, recuperando para todos e todas a auto-estima nas nossas histórias pessoais e na história de nossa humanidade.

Ainda sobre a presença da ocidentalização na nossa maneira de sermos brasileiros e educadores(as), compreendida também como uma mentalidade cultural de polarização, existe uma polarização em Paulo Freire que sempre me inquietou. Se o opressor podia estar contido no oprimido, porque no opressor não poderia estar contido o oprimido? Com essa experiência de educação intercultural, elaborei uma outra tradução de Paulo Freire, que me faz ver esta polarização de outra maneira, e que talvez seja a maneira como Freire a via. À medida que nos libertamos da nossa visão de opressor, não só nos libertamos, mas libertamos igualmente o outro desta imagem e a ele oportunizamos também a possibilidade de ser ver como oprimido. Assim ambos podem se manifestar como

¹¹¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

transformadores de uma realidade que a ambos oprime, lutando para com relações de reciprocidade, reinventar o mundo e a existência humana para além dessa opressão.

Tal complexidade da relação entre culturas, coloca em evidência a necessidade de se analisar a abordagem da existência de uma *fronteira cultural*, uma *borda deslizante e intervalar nas relações*, que estimula “o desejo de reconhecimento de *outro lugar* e de *outra coisa*”¹¹³, para além de uma simples divisão e classificação binária da existência humana; bem como a de ser este espaço intervalar da cultura, este espaço do hibridismo, um “espaço da intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a *reinvenção criativa da existência*, fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro.

Encontro que também pode comportar a divergência de posições entre sujeitos diferentes, pois segundo Fleuri e Vorraber Costa “divergir pode significar não apenas dividir, mas também dividir e multiplicar; que *firmar posição* não significa automaticamente estabelecer critérios de *comparação*, *hierarquização*, *exclusão*. Explicitar e defender opções podem, ao contrário, constituir a *base para* estabelecer relação de *diálogo* e *cooperação* entre *diferentes*. Assumir uma posição (de diálogo e cooperação) significa, também, a condição para lutar contra os *antagônicos*. Antagônicos são justamente os *atos e estratégias* que impedem ou esvaziam a reciprocidade entre pessoas diferentes”¹¹⁴, separando os indivíduos ou os grupos em relação.

Encontro que evidencia, igualmente, o necessário diálogo com a diferença cultural não em termos de dominação e resistência, mas para que se possa compreender o contexto sócio, histórico, político, econômico e cultural mais amplo e complexo que a todos atravessa, construindo formas solidárias e compartilhadas de ação, para a transformação das relações de exploração, discriminação e egocentrismos alimentados pelo capitalismo global e pelas sociedades de mercado e consumo.

Dialogar com a diferença cultural não para nos esquecermos da história, mas para não reproduzirmos a história e lutarmos, juntos, por uma nova história

¹¹² GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 115-116

¹¹³ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 27

¹¹⁴ FLEURI, Reinaldo Matias, COSTA VORRABER, Marisa. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000, p. 95-96 (palavras em destaque do próximo texto e acréscimo parênteses, intervenção nossa).

humana, uma nova história que reúna através de pontes a nossa diversidade, a nossa responsabilidade para com os outros, na construção de uma sociedade igualitária (não desigual), compreendendo-se a igualdade como só possível com a garantia das diferenças.

1.3.2. A educação intercultural construindo pontes para a prática didático-pedagógica

Qual a significação da educação intercultural para a relação entre crianças brasileiras e italianas? Quais as contribuições recíprocas dessas relações? Perguntas à procura de significações tanto para nós, brasileiros e brasileiras, recém iniciados nessa viagem intercultural, como para a educadora italiana¹¹⁵, mediadora dos processos de relação com as escolas públicas italianas com as quais começávamos a estabelecer intercâmbios, a qual considerava toda exploração de experiências educativas campo de manifestações imprevistas e só possíveis de serem reveladas e compreendidas na concretude específica da relação intercultural.

Era necessário mudar o enfoque do nosso olhar, saindo fora da idéia de política como um *movimento de fora*, em que estávamos imersos com as análises históricas das relações de exploração, certamente importantes na nossa formação de educadores(as), mas não suficiente, para passar a ver também a idéia de política como o nosso *movimento interno* na história, como aquela encarnada na

¹¹⁵ Marina Spadaro, educadora italiana, manteve durante três anos, como membro do Movimento de Cooperação Educativa Italiano (MCE), contato com os(as) educadores(as) e crianças do Projeto Oficinas do Saber, experimentando através de atividades planejadas com os(as) educadoras as significações que as nossas crianças manifestavam na relação com as crianças italianas e, igualmente, na relação com a sua presença concreta de mediadora cultural. Mediador(a) cultural é aquela pessoa de uma outra cultura que no encontro com pessoas inseridas em grupos de outra pertença cultural, traz para dentro deste grupo o seu testemunho cultural vivo – a língua, os costumes, as crenças de seu grupo cultural de origem. A presença de mediadores culturais nas escolas italianas é metodologicamente utilizada para assinalar o valor do encontro entre outras culturas, na educação. Valor como forma de ampliar e expandir uma visão de mundo multicultural; como forma de estabelecer relações corporais e afetivas próximas com as diferenças culturais, rompendo com o medo que caracteriza a xenofobia, e com os estereótipos e discriminações de toda ordem que já foram responsáveis pela idéia de supremacia de uma cultura sobre outras. Como conhecimento e valorização do outro e respeito às suas diferenças culturais e como forma de auto-conhecimento.

¹¹⁵ Durante esses doze anos (1991-2002) de intercâmbio intercultural, tanto os(as) educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber viajaram à Itália e realizaram atividades de mediação cultural com as crianças italianas, como educadores e educadoras italianas viajaram ao Brasil e, exercendo a mesma função, realizaram atividades com as crianças das Oficinas do Saber.

vida de cada um de nós, nas emoções, nas dificuldades e nas esperanças de corpos e pessoas concretas. Era necessário voltar os nossos olhos para a história de nossa prática didático-pedagógica como também relação política com outros. A nossa história como aquela que construímos cotidianamente no encontro com as crianças.

Algumas direções, algumas estradas, começaram a ser apresentadas para assinalar a importância do encontro de nossas crianças com outras crianças culturalmente diferentes, posto que inseridas em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. Contaminadas pelas idéias das relações de dominação, mas apontando a formação de novas gerações comprometidas com a ruptura dessas relações:

“ (...) me pareceu mais claro, no que ela colocou, que por nós termos grandes diferenças entre classes sociais: pobres bem pobres mesmo e quem tem dinheiro tem bastante dinheiro, e já na Itália, a diferença entre classes não é tão grande, embora exista a exploração, que é mais fácil para nós termos consciência de classe. De repente a criança italiana, relacionando-se com a criança brasileira, vai perceber com mais clareza a diferença de classe e pode perceber as diferenças de classe que existem lá...me passou um pouco isso...”. (Silvana)¹¹⁶

Uma conversação que vai avançando e abrindo novas janelas de percepção:

“(...) é preciso trabalhar na perspectiva da superação disto (...). E este aspecto eu penso que é importante tanto para a nossa criança como para a criança italiana. O fato de nossa criança ser de uma condição social não determina que ela deva ser subestimada e confinada à sua realidade. Penso que muitas vezes, tratamos as nossas crianças como se elas tivessem menos capacidade, a gente as coloca num gueto também, quando não estimulamos contato com coisas diferentes e apenas reforçamos e trabalhamos o seu próprio universo (que tem riquezas mas também tem limitações). Também a criança italiana é fechada numa sociedade extremamente conservadora, como é a sociedade européia que é centrada em si mesma. Então é preciso abrir este horizonte, porque é abrindo essa perspectiva de contato com o diferente em nível social, em nível cultural...que você amplia a tua visão e a possibilidade de construir novas formas de relação e de conhecimento. Ninguém constrói relações isoladamente, mas

¹¹⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

*constrói no contato com o mundo, com o diverso e o semelhante”
(Izabel)¹¹⁷.*

Mas é no relato da educadora italiana sobre as explorações iniciais das fronteiras de encontros entre as crianças brasileiras e italianas, que emergem novas imagens sobre a importância dessas relações, trazendo para dentro dos nossos percursos didático-pedagógicos de educação popular, outras perspectivas como contribuições da educação intercultural:

“Algumas crianças italianas viram os slides de crianças brasileiras na Escola Jean Piaget (eram slides das crianças das Oficinas do Saber). (...) Eram essas crianças coradas e gordinhas que olhavam as crianças brasileiras. Essas crianças, com a professora, em sala de aula, tinham trabalhado sobre a realidade da criança brasileira para encontrar Izabel e Marlin¹¹⁸, quando chegassem na Itália e para interagir melhor com elas. (...) Após os slides e a conversação que os precedeu, Marlin fez uma pergunta a crianças de 9 e 10 anos da classe de Maria e Pina: ‘e vocês o que acham das crianças brasileiras?’. A minha expectativa quando ela fez essa pergunta era de que as crianças fossem falar da indignação diante da pobreza (...). Não foi isto que aconteceu. O interesse imediato das crianças (depois veio a questão das diferenças sociais) foi a manifestação de que as crianças brasileiras eram muito vivas, alegres, autônomas, criativas e responsáveis por si mesmas (...). Livres, porque viam crianças brasileiras subindo em árvores e quando olhavam esse slide a primeira pergunta era: ‘ não vão se machucar?’. Isto é para entender que a criança italiana, olhando e escutando sobre a criança brasileira, compreendeu aquilo que falta no seu jeito de ser criança. Ela não tem liberdade e autonomia, não tem responsabilidade sobre si mesma. Izabel e Marlin definiram, muito bem, essa situação: a proposta de vocês é baseada na pedagogia do medo. Medo que a criança vá se perder, medo que vá se machucar, medo que vá se sujar, medo de tudo”.(Marina)¹¹⁹

Como fui participante em primeira pessoa dessa experiência de mediadora cultural, na Itália, deste confronto narrado pela educadora italiana, gostaria de

¹¹⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

¹¹⁸ Durante esses doze anos (1991-2002) de intercâmbio intercultural, tanto os(as) educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber viajaram à Itália e realizaram atividades de mediação cultural com as crianças italianas, como educadores e educadoras italianas viajaram ao Brasil e, exercendo a mesma função, realizaram atividades com as crianças das Oficinas do Saber.

¹¹⁹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

expor os efeitos que esta experiência me causou e os conhecimentos que me desvelou.

Fui atingida por um *punctum*, o *punctum* do espanto, do estranhamento, pois não esperava que a visão de nossas crianças fosse apresentada com tal carga de positividade, posto que na nossa cultura de educadores(as) brasileiros a *falta*, a *carência* é associada à negatividade, na relação com as crianças de periferia. Idéia que está associada à consideração da pobreza não como condição, mas como natureza de quem é pobre, onde a falta, tomada como uma parte que explica a totalidade dessa natureza, é a metonímia do nosso raciocínio. Metonímia é uma figura de linguagem em que a parte identifica e contém a totalidade do continente. A parte se expande para conter o todo. A carência exposta na pobreza é expandida para compreensão da pobreza como uma falta natural e totalizante dos sujeitos que são pobres. Ignora-se que a pobreza é uma condição histórica, social e política e, portanto, produto de um sistema de relações que não reduz os sujeitos da pobreza à carência, nem elimina a riqueza e complexidade de suas existências humanas. Por outro lado, parece ser parte de nossa cultura, uma visão deformada da negatividade como a negação sumária dos portadores destas faltas e carências, perdendo-se a dimensão da *falta* como oportunidade de um acréscimo a mais àquilo que somos, sem com isto precisarmos nos negar ou nos classificarmos como inferiores.

Não é só importante a maneira como vemos os outros, mas também a maneira como os outros nos vêem, que abre as nossas fronteiras para as margens deslizantes da complexidade cultural de nossos pontos de vista. Graças ao que ouvi das crianças italianas, à sua maneira de ver as crianças brasileiras, fui capaz de me experimentar no descentramento do meu ponto de vista cultural. As crianças com as quais me relaciono (e todos os meus relacionamentos) não são mais marcados pela visão do déficit, da carência, da falta, mas pela atenção às qualidades, às maneiras peculiares de cada um e uma de serem no mundo e à valorização destas formas de ser. Procuro ver e ouvir as crianças e as pessoas no meu encontro com elas, sem os véus que reduziavam a minha visão para aquilo que elas não tinham, impedindo que as visse naquilo que elas ricamente portam.

Segundo Galli, “o descentramento cultural coloca em uma nova perspectiva a relação que une quem fala e quem escuta; e o escutar pressupõe e, ao mesmo tempo implica, atenção às modificações que a relação comunicativa produz no

sujeito que escuta (...). A possibilidade que se abre com o escutar é o conhecimento mais de si mesmo que do outro, ou seja, se evidencia a relação que durante o escutar se estabelece entre o si e a alteridade. O escutar assume a posição de uma constante pesquisa de descentramento de si, podendo contribuir para colocar o educador em uma posição crítica, no confronto com modelos cognitivos e de juízos de valor, que constituem a estrutura de seu modelo didático; pode convencê-lo a abandonar todo esquema pré-constituído rigidamente, buscando nas relações dialógicas os seus percursos didáticos; e pode movê-lo a não considerar os modelos de sua cultura como naturais, inevitáveis, excelentes”¹²⁰.

Também para a criança italiana ocorreu um *punctum*, um estranhamento na visão de seu mundo infantil, um descentramento de si mesma, permitindo conhecer melhor o seu jeito de ser e a valorizar o jeito de ser das crianças brasileiras através daquilo que ela, como criança, gostaria de ser capaz de possuir na sua própria forma de ser, mas que por uma educação de “super-proteção” é impedida de saborear. Este descentramento como conhecimento de si, fica mais evidente no relato a seguir:

“ Uma imagem que gostaram demais, que chamou muito a atenção (...) foi a imagem de uma brincadeira na lama com as crianças da Oficina (eu mesma brinquei na lama com as crianças, com os pés fazendo uma dança e foi um momento de muita alegria). O slide mostra somente algumas pernas, dançando na lama. O menino italiano não falou direto, somente perguntou: ‘mas que mãe tem esse menino? não vai dizer nada a esse menino que se suja?’ Mariin explicou como era a vida das crianças das Oficinas, que não tem rua com asfalto, que a lama é a realidade (...). Não eram estas coisas que a criança questionava, porque em seguida falou: ‘mas que mãe tem este menino? A minha mãe diz que não é possível uma criança brincar na lama’. Tem razão a minha mãe ou a dele? (...) A criança italiana também gosta de brincar na lama, mas não pode, e as mães dizem que ninguém pode brincar na lama. Olha, se este menino pode, por que eu não posso? Era isso que questionava o menino italiano. (...) Assim ele pode entender que no mundo, ao mesmo tempo que ele fica em casa bem fechadinho, bem bonitinho, existe uma criança que está fazendo outra coisa. Isto questiona a sua identidade, questiona partes de sua identidade que ele não percebe que tem e questiona a proposta educativa que

¹²⁰ GALLI, Matilde Callari, op. cit, p. 32 - (tradução nossa)

pais e educadores desenvolvem, sem respeito às coisas das quais ele precisa” (Marina)¹²¹.

A maneira da criança italiana se relacionar com a diferença cultural, no caso com as crianças brasileiras, traz à cena o seu mundo infantil particular, proporciona o descentramento e o questionamento da sua infância particular, aquela que ela vive no seu cotidiano. Ao mesmo tempo, lhe permite identificar a presença de outras formas de ser criança, diferente da sua, mas nem por isso menos importantes ou legítimas.

Outra provocação é desencadeada por essa experiência de educação intercultural: *a dos mundos das crianças*. Mundos que não são iguais, nem passíveis de serem normatizados e universalizados, porque serão sempre definidos por crianças específicas, imersas em contextos de experiência pessoal, social e cultural específicos e que manifestam interesses e necessidades na sua própria especificidade.

Enquanto no mundo da criança italiana, onde encontramos manifestações várias de acordo com os seus interesses e necessidades, há a vivência de um certo tipo de racionalidade, uma maneira de se distanciar e se questionar sobre si mesma; vamos encontrar nas manifestações da criança brasileira, das Oficinas do Saber, outro tipo de racionalidade, muito diferente.

Nas experiências de mediação cultural com as crianças das Oficinas, a educadora italiana relata:

“Me chamou atenção a concretude de suas crianças, pois a primeira coisa perguntada, no seu jeito de conhecer o outro, foi o nome das crianças italianas expostas nos slides (isto na Itália não aconteceu). A nossa criança não pergunta mais o nome (é difícil, pode acontecer algumas vezes), fazem perguntas mais distanciadas, mais intelectuais, porque questionam a si mesmas. A criança das Oficinas reage com uma forma de relação mais próxima: chega perto do slide projetado, toca as imagens, põe-se junto à turma ou à criança italiana, explora as imagens corporeamente... e depois, na primeira pergunta, pede o nome de cada um, repetindo-os várias vezes (...). Que outras perguntas fizeram? O maior interesse foi pelos brinquedos. ‘Olha, brinca como nós!’. ‘Está mexendo na terra...está pintando’...coisas do mundo de crianças. Outra pergunta forte foi sobre Nazareno,

¹²¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural.** Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

indagando se ele tinha namorada. Queriam chegar na vida dele, saber dos seus sentimentos, sem racionalizar". (Marina)¹²².

Para as crianças das Oficinas do Saber, a imagem das crianças italianas desencadeou um desejo afetivo de conhecimento, um desejo de aproximação com aquelas crianças: querer tocar, saber de sua vida, seus nomes, perceber nelas o gosto por brincar e por pintar. Uma curiosidade pelas relações novas, aberta à imediateza dos sentidos, numa compreensão da realidade muito diversa daquela da pura racionalização. Uma forte presença, no ato de se relacionar com o outro, da necessidade da experiência, a experiência que necessita ser feita em primeira pessoa.

As crianças brasileiras¹²³ demonstravam os primeiros efeitos do contato entre culturas diferentes, buscando aquele elemento primário de nossa humanidade, o do reconhecimento¹²⁴ no outro, de particularidades suas. Mediam-se em relação às crianças italianas, buscando ver-se nelas, refletir-se na história do outro. Buscando através da identificação o encontro, não só o encontro com as outras crianças, mas o encontro com a sua própria maneira de ser criança. Maneira própria de ser criança que escancara janelas aos nossos olhos de educadores(as): a importância para elas do *nome pessoal* como elemento de identificação de suas presenças no mundo, como algo particularmente e irredutivelmente seu, como o é a individualidade, e que me leva a pensar nos tantos nomes depreciativos com que essas crianças são categorizadas e definidas nas instituições educacionais, quando não são consideradas, um caso sem nome. Ou a importância que dão aos enamoramentos, às relações afetivas, quando paradoxalmente, são normalmente identificadas como agressivas e violentas.

Esta forma de se relacionar com o outro e com o conhecimento, nos disse muito sobre o mundo infantil das crianças das Oficinas do Saber, e nos ajudou em muito na maneira como atuamos didático-pedagogicamente com elas. Elas falam

¹²²CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural.** Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

¹²³ Estarei ao me referir a "crianças brasileiras", utilizando a expressão, para identificar as crianças das Oficinas do Saber, contextualmente identificadas.

¹²⁴ Utilizo o termo *reconhecimento* no sentido de identificação e no sentido de que todos os seres humanos em contato com uma nova idéia, uma nova prática ou no contato com os outros, na verdade estão re-elaborando uma idéia, uma prática de que já eram portadoras ou uma imagem de si que já dispunham. Esta compreensão revela que toda nova realidade é gerada no seio da antiga. De outro, conota o fundamento de que todas as pessoas são competentes em algo ou que têm uma maneira própria de ser que necessita ser reconhecida.

com o próprio corpo e buscam a afetividade, a presença de uma relação sensível, de tal forma que exigem de nós uma relação, em que ao mesmo tempo em que elas se revelam, nós a ela nos revelemos; exigem que a nossa presença se aproxime das suas vidas para compreendê-las. Exigem também que a experiência do conhecimento seja sempre significativa para elas e envolvida em contextos de experimentação, onde o corpo não esteja fixo e possa voar junto com o pensamento e a imaginação. É uma racionalidade que não dispensa o sensível na sua relação com o conhecimento. Uma racionalidade em que a mente não pode estar em solidão.

Ouso também dizer, na minha experiência adulta com as relações de interculturalidade, que temos como brasileiros e brasileiras uma maneira diversa de nos relacionar com os outros, a qual não prescinde das manifestações do nosso corpo; uma sensibilidade tátil-afetiva que talvez tenha muito a ver com a nossa formação cultural mestiça, por onde perpassam a cultura negra e indígena.

Abro aqui um afluente, nessa minha viagem pelos mundos infantis, para navegar pelo misterioso mundo da mente ou da nossa racionalidade, que me parece ser necessária e esclarecedora para que possamos ser construtores de pontes no nosso cotidiano de experiências educacionais.

A diferença de racionalidade com que as crianças brasileiras e italianas se relacionam com o conhecimento, não significa que em ambas não esteja em articulação o consciente (processos secundários da mente) e o inconsciente (processos primários da mente), numa rede sistêmica de inter-relações. O que me parece é que, em um caso há preponderância dos processos secundários (conscientes) sobre os processos primários (inconscientes) e, no outro, o inverso. Uma inversão de caminhos para chegar ao conhecimento. É Bateson¹²⁵, o primeiro pensador a apresentar a visão ecológica da mente, demonstrando que o consciente (os processos secundários) não pode existir, sem a sua articulação com o inconsciente (os processos primários).

Para explicar que o consciente guarda estreita relação com o inconsciente, demonstra que *aquilo que melhor conhecemos é aquilo de que menos somos conscientes*, como a formação do hábito de desenhar, por exemplo, através do

¹²⁵ BATESON, Gregory. *Stile, grazia e informazione nell'arte primitiva*. In: **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Adelphi Edizioni, 1997. p. 160-182 (tradução nossa)

qual não temos de pensar sobre os processos de realização do desenho, porque estes processos do hábito, das percepções, foram enviados para os níveis do inconsciente. Expõe também como as imagens vivas tridimensionais conscientes que construímos do que vemos, são construídas através de premissas matemáticas, de cujo emprego somos inconscientes. Desta forma, ao vermos uma cadeira deformada pela imagem de um Van Gogh, esta imagem ofende as nossas expectativas conscientes e nos traz confusamente à consciência outra percepção, dentro daquilo que supostamente era considerado como certo, como a única possibilidade de se ver uma cadeira. Trata-se de um mecanismo presente no consciente de remeter ao inconsciente, certos aspectos do conhecimento, como uma forma de economia de sua ação. É uma necessidade do processo consciente, pois se nos remetemos à ação de desenhar, seria um caos termos que pensar em cada gesto a ser realizado para a execução do desenho. O que Bateson salienta com estas considerações é que o consciente, por razões mecânicas, é sempre limitado a uma fração reduzida do processo mental. Em outras palavras, que a consciência (a razão) é por necessidade seletiva e parcial, isto é, o conteúdo da consciência é uma pequena parte da verdade do eu e, por esta razão, não se pode conceber um sistema totalmente consciente (de pura racionalidade consciente).

O conhecimento dentro desta perspectiva é uma interação de processos primários e secundários.

Os processos primários são aqueles relacionados ao inconsciente: às livres associações de idéias como as metáforas, as linguagens do corpo, os conteúdos do que chamamos de sentimentos, as linguagens icônicas (feitas das imagens). Este processo é anterior à linguagem através das palavras, dos códigos ou signos lingüísticos que proporcionam um determinado tipo de informação.

Já os processos secundários são aqueles relacionados ao consciente: às idéias veiculadas pelas palavras, pelos códigos ou signos lingüísticos, que não são suficientes para veicular todas as informações.

Assim, certos gêneros de informações do inconsciente, segundo Bateson, são inacessíveis à inspeção do consciente.

A nossa vida é, portanto, tal, que os seus componentes inconscientes estão continuamente presentes. A dança, por exemplo, é um tipo de mensagem que não pode ser comunicada em termos de palavras, por isto precisa ser dançada. Porque

a mensagem consciente da linguagem como palavra, não conseguiria dizer o tipo de mensagem que é a dança. As palavras falsificariam esta mensagem.

Bateson vai acentuar que as palavras como processo secundário, sustentadas nos processos conscientes, são limitadas para representar mensagens do inconsciente, daí a necessidade das artes, de imagens icônicas, do corpo para comunicar este tipo de mensagem.

Se analisarmos o nosso cotidiano é comum, muitas vezes, dizermos que não encontramos palavras para expressar o que estamos sentindo. Isto também me faz lembrar Drummond que dizia que “lutar com palavras é a luta mais vã”, referindo-se à dificuldade, por parte do poeta, de encontrar a palavra que melhor expressasse o seu sentimento do mundo.

Dentro desta visão ecológica da mente, Bateson também apresenta uma distinção entre conhecimento e saber. Segundo este “a noção geral de conhecimento não só é ambígua em relação ao *conhecer* (através dos sentidos ou percepções), como em relação ao *saber* (com a mente), pois esta noção muda - desloca ativamente o seu significado por razões sistêmicas fundamentais. Aquilo que percebemos através dos sentidos pode se transformar em conhecimento da mente”.¹²⁶

O que me parece dizer Bateson é que o conhecimento é muito mais amplo e complexo que o saber. Sabemos alguma coisa, dentro de uma complexa e intrincada rede de conhecimentos que passam pelos níveis de inter-relação do consciente e do inconsciente. O saber de certa forma, como o vemos, é uma estratificação das relações entre consciência e inconsciência. É o que tomamos como referência ao consciente, ignorando que o conhecimento é mais complexo, comporta também o inconsciente, de tal forma que conhecemos coisas que pensávamos que não conhecíamos. O caso da cadeira deformada de Van Gogh é um exemplo do conhecimento (como potencialidade humana de se ver uma cadeira), que também faz parte do nosso conhecimento humano; além daquela cadeira normal que vemos (outra potencialidade da mesma natureza humana). E a ambigüidade faz parte tanto do conhecimento como do saber. No saber consciente se expressam os conhecimentos do inconsciente. Da mesma forma que o conhecimento inconsciente pode se transformar em saber consciente.

¹²⁶ BATESON, Gregory. op. cit., p.167

É interessante como este processo sistêmico, não é perceptível no nosso cotidiano, nas relações educacionais, pois me vem à mente uma experiência de divórcio entre o consciente e o inconsciente na atividade escolar.

A nossa rigidez, centrada na hegemonização dos processos secundários (do consciente), impede o exercício da pluralidade de *olhares* em relação às múltiplas formas de conhecer e de representar este conhecimento e se evidencia, por exemplo, na incapacidade de observarmos várias realidades cognitivas representadas nos desenhos das crianças, determinando preferências por aqueles desenhos que mais se aproximam do real e negando a existência daqueles que se referem à realidade do imaginário (dos processos primários). Assim, o desenho de uma “árvore azul que voa” pode ser negado, embora seja mais uma modalidade da potencialidade humana, impedindo a abordagem do conhecimento na sua variedade de percepção e representação. Mas, eis aqui, a ambigüidade de que fala Bateson. O conhecimento pelos sentidos do imaginário (dos processos primários) se transforma em conhecimento do consciente, à medida que recupera em nossa consciência, uma potencialidade humana existente em relação à realidade de como vemos e percebemos o mundo. Torna-se saber, na dimensão em que os desenhos animados são uma forma de saber consciente, que teve a sua origem nos processos primários do imaginário.

O que é grave para Bateson é a cisão dos circuitos mentais, pois se o conjunto da mente, como vimos, é uma rede integrada de proposições, imagens, processos e se “ o conteúdo da consciência é só um mostruário de várias partes e lugares desta rede, inevitavelmente a imagem consciente da mente como um todo é uma monstruosa negação da integração daquele todo. Aquilo que aparece sobre a superfície do consciente são fragmentos dos arcos de circuitos e não os circuitos completos”¹²⁷. Bateson sinaliza que a visão metonímica da mente, a parte seletiva do consciente, usada para explicar o todo, transforma a mente num monstro deturpador de sua própria natureza, que é complexa.

Acentua que o corpo humano é um sistema complexo de interações constantes e que a “pura racionalidade (...), sem ajuda dos fenômenos como a arte, o sonho, é necessariamente patogênica e destruidora da vida, e a sua virulência se origina especificamente da circunstância de que a vida depende de

¹²⁷ BATESON, Gregory. op. cit., p. 180

circuitos, de contingências interconexas, enquanto a consciência pode ver só aqueles breves arcos de tais circuitos”.¹²⁸ A vida depende de uma relação sistêmica e ecológica.

Esta visão sistêmica e ecológica da mente, quando negada, apresenta graves conseqüências nos nossos processos educacionais, principalmente quando percebemos o conhecimento apenas nos seus níveis conscientes (ditos racionais), e deixamos de lado as pontes do inconsciente que atravessam esta racionalidade.

Se não atuamos com uma visão sistêmica da mente, a tendência é a de classificarmos as manifestação das crianças brasileiras como pobres e inferiores, porquanto predominante nas suas expressões os processos primários da mente, e aquelas das crianças italianas como ricas e superiores, pela predominância dos processos secundários da mente. Tanto uma forma, como outra de observação, são produções estereotipadas e discriminatórias. O que pretendemos destacar é que em ambas as expressões, todos os dois processos estão presentes, o que muda é a direcionalidade da preponderância de um processo em relação ao outro. Como diz Bateson, numa bela metáfora em relação à mente, “de uma árvore visível sobre o solo é possível prognosticar a existência das raízes subterrâneas”¹²⁹. Ou seja, o cume oferece informações sobre a sua extremidade oposta, e ambos, cume e raízes fazem parte de um mesmo processo sistêmico. Logo, o consciente oferece sempre informações sobre o inconsciente, porque estes níveis não estão separados, atuam de forma sistêmica.

Voltando à questão da direcionalidade, como estou denominando os processos diferenciados de racionalidade adotados pelas crianças brasileiras e italianas na relação com o conhecimento, devemos como educadores(as) estar atentos a estas direcionalidades, porque é por onde encontramos os caminhos para que os “mundos das crianças” se revelem. É a partir destas revelações que podemos entrar (nos inserir) nesses mundos com processos didático-pedagógicos, que sejam portas de entrada (não de chegada), através das quais se abram para as crianças outros portais, para além daqueles que já portam na potencialidade de suas mentes complexas.

Creio que esta é uma das formas pelas quais, nós, educadores(as), junto com as crianças, podemos recuperar o prazer do conhecimento, transformando-o na

¹²⁸ BATESON, Gregory. op. cit., p. 181

aventura do conhecer. O prazer ou a 'graça' como diz Bateson é um "problema de integração, e aquilo que se deve integrar são as diversas partes da mente – principalmente aqueles níveis dos quais um extremo é dito – a consciência e a inconsciência. Para que se possa conseguir a graça, as razões do coração devem ser integradas às razões da razão¹³⁰”.

Esta abordagem de Bateson traz à tona ainda, outras implicações aos nossos processos educativos, que mantêm relação com a nossa própria história da natureza humana ou da relação entre natureza e cultura. E de como a educação mantém estreito contato com a transmissão dessa cultura.

Parece que nos esquecemos que o surgimento da leitura e da escrita (do código lingüístico), ocorreu num período bem mais reduzido da nossa existência humana no planeta. E ainda mais reduzido é o período do surgimento dos impressos (livros) em relação à nossa vida na terra. O uso do código lingüístico e a nossa inserção no mundo letrado constituem um tempo bastante reduzido da nossa existência humana. Assim, podemos imaginar que por centenas de milhares de anos, os nossos antepassados, não descobriram e não aprenderam nada? Que não tinham formas de conhecer e transmitir estes conhecimentos? Como considera Lorenzoni “bem antes de aprender a ler e a escrever, os homens (e mulheres) sabiam ler, e ler muito bem. Liam o surgimento e o desaparecimento dos astros no céu; liam a aproximação da noite e a chegada do inverno, liam as expressões dos rostos que lhes estavam próximos, como sabe fazer cada criança quando nasce. Sabiam reencontrar a direção no espaço e sabiam organizar o tempo em relação ao céu”.¹³¹

Os nossos ancestrais utilizavam processos primários para conhecer e, como já abordamos anteriormente, foi através desses processos que produzimos posteriormente, aqueles secundários, num processo interativo entre natureza e cultura, sem o qual não teríamos nos transformado em humanos. É, portanto necessário, que percebamos que o processo secundário (a produção dos códigos lingüísticos) não se deu dissociado dos processos primários, pois isto seria separar natureza e cultura.

¹²⁹ BATESON, Gregory. op. cit., p. 164

¹³⁰ BATESON, Gregory. op. cit., p. 161

¹³¹ LORENZONI, Franco. **L'ospite bambino: l'educazione come viaggio tra le culture nel diario di un maestro**. Roma-Napoli: Edizioni Theoria, 1994, p.102 (parênteses – acréscimo nosso)/ (tradução nossa)

Creio que o que acontece, é que na educação, como veículo de transmissão da cultura, dissociamos a cultura de nossa natureza humana. Desconsideramos a complexidade sistêmica do conhecimento quando deixamos do lado de fora dos nossos sistemas educativos os processos primários (do inconsciente), privilegiando os processos secundários (o consciente, como uma razão pura), que não expressam todo o conhecimento. Morin, ao apresentar a necessidade de religação dos saberes, não deixa de estar incluindo nesta inter-ligação, os processos primários e secundários que organizam o nosso conhecimento no mundo, pois considera a necessidade de “situar os problemas científicos em quadros mentais que são ao mesmo tempo os de nossa antiga cultura e, também, os da complexidade”¹³².

Como diz Galli, “é como se a unilinearidade, a conseqüencialidade do meio alfabético, que com a difusão da imprensa se transforma sempre mais no eixo central da instrução, tornasse necessário transformar a complexidade de nossa realidade natural e cultural também em um processo unilinear, mecanicamente conseqüente; um processo tenso a separar a razão da fantasia, imaginação das sensações, alma da mente e do corpo, distribuindo valores diferenciais aos diversos aspectos da existência cognoscível da nossa espécie. Nesta obra de simplificação, de reducionismo, quanto mais a instrução alfabética se difunde e envolve um número sempre maior de indivíduos; de um lado, nos esquecemos que muitas das nossas ações não são guiadas pela lógica, mas pelos resíduos de inúmeras experiências, sedimentadas no curso da vida; por outro, parece que esquecemos, no percurso educativo, o valor de guia dos sentimentos, presentes cada vez mais na nossa história artística, literária, religiosa”.¹³³

Ter visitado este afluente, torna o percurso mais complexo, de tal forma que volto ao rio em que navegava, os mundos infantis desta experiência de intercâmbio intercultural com outros acréscimos de olhares.

Nas crianças das Oficinas do Saber, o contato com o outro longínquo e diferente, também produziu a imersão no seu mundo infantil particular, na sua realidade de existência:

¹³² MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 489.

¹³³ GALLI, Matilde Callari, op. cit, p. 117

“(...) quando trabalhamos sobre ‘como imagino a Itália’, fizemos uma brincadeira de viajar. ‘O que levamos conosco?’ O Jeferson disse: ‘a passagem, todo mundo leva passagem’. Outro falou: ‘um dinheirinho pra comprar alguma coisa’. E uma outra criança: ‘o fogão e as panelas’, porque a sua viagem é de migrante. Isto é um assunto cultural que pode ser desenvolvido. Como? Criando espaço para que as crianças contem como vai viajar uma criança daquela comunidade (...)”. (Marina)¹³⁴.

“Na atividade de pintura sobre ‘o que é a Itália?’, um lugar distante, brincamos com o globo terrestre, e me chamou a atenção que elas pintaram como primeira referência o seu mundo. ‘Tem casa na Itália? Tem.’ – fizeram casas bem parecidas com barracos que têm pernas. ‘Têm prédios na Itália? Tem.’ – para mim elas pintaram a cidade daqui (o centro da cidade)”. (Marina)¹³⁵.

Nas narrativas expostas, aparece para nós educadores brasileiros(as), a importância de estarmos atentos àquilo que dizem as crianças, à forma como formulam nas suas respostas o seu conhecimento, para a partir destas manifestações, ampliarmos os seus contatos cognitivos e sensíveis com a realidade. Para a partir destes dizeres, construir percursos didático-pedagógicos plenos de imprevisibilidades, mas cheios de descobertas mútuas de prazer e aventura na relação com o conhecimento. Que estranhamento paradoxal provoca alguém dizer que ao viajar vai “levar panelas e fogão”! No entanto, esta colocação abre um campo extraordinário de pesquisa e exploração pela viagem migratória dessas crianças, bem como por outras viagens por elas desconhecidas. Que estranhamento provoca, a percepção paradoxal de que, ao se aproximarem daquilo que se apresenta outro porque longínquo no espaço (o imaginário sobre a Itália), as crianças revelem o seu próprio espaço comunitário e a cidade onde vivem (a cidade de Florianópolis). O próprio espaço da cidade (o centro), como lugar das experiências que conhece, não deixa de ser também o outro mundo diferente do delas. Levá-las a conhecer a outra cidade (o centro) ou outros espaços da cidade onde habita, na qual a sua cidade-comunidade está dentro, pode contribuir para aquilo que Salman Ruschdie indica como “viajando, migrando,

¹³⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

¹³⁵ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate).

de qualquer maneira se precisa reinventar a identidade, um modo novo de sentir-se parte do mundo”.¹³⁶

Parafraseando o que diz Ruschdie, diria que, viajando, migrando pelos saberes das crianças, pelo seu mundo infantil específico, podemos reinventar a identidade de nossa prática didático-pedagógica e a maneira como lidamos com o conhecimento.

É importante também que percebamos os mundos infantis como diferentes dos nossos mundos adultos, que consideremos o quanto, as crianças podem estar mais abertas para olhar o que é inesperado e misterioso. Segundo Lorenzoni,

“(...) não se pode dizer que as crianças, por si mesmas, sejam mais abertas à diversidade e ao encontro com aquilo que lhes parece estranho e distante. É, porém, de se considerar, que nas crianças estão menos estruturados os preconceitos. As crianças são mais disponíveis a mudar de opinião, a duvidar, a contradizer a si mesmas e a colocar em questão certezas adquiridas em frente a novos estímulos e novas experiências. São mais livres do que nós adultos, em substância, pelo menos quando vivem em um contexto capaz de dar a elas confiança e a palavra, capaz de escutar os seus raciocínios (as suas lógicas), capaz de respeitar tempos e modos de um pensar e de um agir, muito diverso do nosso”.¹³⁷

Destaco também, que essa experiência de encontro com o outro, proporciona às crianças e a nós, educadores(as), experimentação da acolhida com dupla inserção: a acolhida do outro e a acolhida de nós mesmos como capazes de acolher. A palavra *hospedar* comporta um hibridismo, pois tanto aquele(a) que hospeda como o hóspede, vivenciam a condição de terem que acolher ou hospedar, reciprocamente, outros espaços, outras vidas, outros sabores, experimentando o contato com as fronteiras das diferenças culturais. Segundo Lorenzoni, “não existe distinção na linguagem entre quem é ativo e passivo, porque hospedar é um ato recíproco, de intercâmbio entre as partes. É um ato de socialização, mesmo que provisória, de um lugar comum”.¹³⁸ Acolher é uma maneira de provocar a expansão de nosso horizonte interno, possibilitando aberturas para que novas imagens e associações se entrelacem à rede de relações que organiza a nossa maneira de ver o mundo.

¹³⁶ LORENZONI, Franco, op. cit, p.13

¹³⁷ LORENZONI, Franco, op, cit, 16 (parênteses-acrécimo nosso)

¹³⁸ LORENZONI, Franco, op. cit, p. 14

E para acolher o mundo das crianças é preciso acolhê-las. É preciso criar um ambiente em que elas possam encontrar confiança, afetividade e crença nas suas capacidades de ser e estar no mundo.

Segundo Legatti, “para desenvolver uma ação verdadeiramente educativa devemos inserir-nos no mundo das crianças, mas este mundo não é aquele da infância que nos é apresentada estatisticamente (...), mas é o resultado de concretas situações familiares e sociais, nas quais as crianças vivem e se formam. Esta realidade familiar e social na sua concretude, muitas vezes dramática, não nos pode ser revelada nem mesmo pelo mais atento estudo objetivo do ambiente; pode revelar-se somente quando a própria criança abre-nos o seu mundo. E não existe chave capaz de abrir aquele mundo senão através da própria criança, e a criança não se abre senão em um ambiente de plena, cordial e afetuosa compreensão”.¹³⁹

A educação intercultural pode ser, portanto, uma forma de aprendizagem recíproca para as crianças e para os (as) educadores(as), possibilitando a ambos, explorarem as fronteiras das relações e dos conhecimentos.

É uma oportunidade para nós, educadores(as), de realizarmos uma outra forma de formação, para além daquela da academia. A formação que só pode ser oriunda da própria experimentação em nossas fronteiras pessoais do que sentimos, do que estranhamos, do que bloqueamos na nossa maneira de ser e ver o mundo. Percebo hoje, que a minha formação tinha um grande vício ou uma grande lacuna. Só conseguia pensar pelo *lado de fora*, discutindo e vendo as questões sob a ótica do macro e sob a ótica de juízos de valor sobre os outros e sobre o mundo. Não sabia discutir e ver as coisas do *lado de dentro*, estando imersa no micro, no meu próprio cotidiano, nas minhas ações, nos meus sentires e nas minhas percepções. Julgava que o que acontecia na minha vida interior, na relação com a exterioridade do cotidiano, não comportava também as grandes questões macro-políticas e sociais. Aprendi. Aprendi que ao dizer-me e ao estimular que os outros se digam, posso aprender mais sobre mim mesma, sobre a vida, sobre política e sobre a realidade complexa do estar-sendo no mundo.

¹³⁹ LEGATTI, Giovanna. *Coldigioco*. Macerata: MCE/Stampa Nova, 2001, p. 46 (tradução nossa)

Uma aprendizagem que me foi oportunizada, também, pela experimentação das *Casas Laboratório*. Mas isto é uma nova história a ser contada, dentro das tantas histórias que perpassam os meus percursos educacionais.

SEGUNDO PERCURSO

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE ENCONTROS

“Do equilíbrio entre saber e ignorância depende o quanto se é sábio. A ignorância não deve empobrecer-se com o saber. Para cada resposta deve saltar fora – distanciada e não necessariamente em relação a ela – uma pergunta que antes dormia oculta. Quem tem muitas respostas, deve ter ainda mais perguntas. O sábio permanece criança por toda a vida, porque somente as respostas enrijecem o corpo e a respiração. O saber é arma unicamente para os poderosos, não existe coisa que o sábio mais despreze do que as armas. Ele não se envergonha do seu desejo de amar mais pessoas do que aquelas que conhece, e não se separará nunca de todas aquelas de quem não sabe nada.”

*Elias Canetti*¹⁴⁰

“(...) refleti que tudo aquilo que acontece com alguém, acontece agora. Séculos de séculos e só neste instante é que os fatos ocorrem; homens sem conta nos ares, na terra e no mar e tudo o que realmente se passa está se passando comigo”

*Jorge Luís Borges*¹⁴¹.

¹⁴⁰ LORENZONI, Franco. *L'ospite bambino: l'educazione come viaggio tra le culture nel diario di un maestro*. Roma-Napoli: Edizioni Theoria, 1994, p.73 (tradução nossa).

¹⁴¹ CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Artes, 1990, p. 134.

SEGUNDO PERCURSO

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE ENCONTROS

2.1. Tecendo fios de experiências comuns: o encontro dos princípios filosóficos de Freire e Freinet

Como integrante da *Comissão de Educação* do “Conselho Comunitário Monte Serrat”, participei das conversações sobre a viabilidade de ser realizada uma atividade educativa intercultural, sob a coordenação de educadores(as) italianos(as), com educadores e educadoras do Movimento de Educação Popular da cidade de Florianópolis. Nasce assim, no final de 1990, do entrelaçamento de propostas comuns de educação popular, referendadas pelas concepções político-pedagógicas de Paulo Freire e Célestin Freinet (ambos educadores da pedagogia popular), o primeiro encontro de educação intercultural, denominado *Casa-Laboratório: uma experiência de encontro entre Freire e Freinet*, no qual trinta e seis educadores e educadoras do Movimento de Educação Popular de Florianópolis vivenciam, durante uma semana, uma proposta pedagógica conduzida pelos educadores italianos Rita Montinaro, Franco Lorenzoni, Stefania Cornachia e Marina Spadaro.

Tendo participado como membro da “Comissão de Educação”, da organização do evento e também da experiência de formação, começo a ter os meus primeiros contatos com a pesquisa didática e metodológica da educação intercultural e me percebo bastante identificada com a proposta, em virtude de me proporcionar maior compreensão dos processos de mediação propostos por Paulo Freire, no desenvolvimento das relações dialógicas em educação. Essa experiência viva de “laboratório de adultos”¹⁴², uma espécie de vivência educativa,

¹⁴² A partir dos anos 80, uma nova forma de auto-formação passou a ser desenvolvida pelo Movimento de Cooperação Educativa – MCE, na Itália: o laboratório de adultos, contrapondo aos processos de capacitação, os da pesquisa através da compreensão que do envolvimento pessoal na pesquisa educativa, pode surgir a energia para motivar e envolver as pessoas nos processos do conhecimento e do desenvolvimento humano; pesquisa cooperativa porque fundada numa práxis didática que rejeita a dinâmica da competição como motor da aprendizagem. A partir da convicção de que a relação é contexto indispensável nos processos do conhecimento, o laboratório adulto, põe no centro de sua pesquisa, a relação com o saber da pessoa na sua complexidade, com as suas experiências, os seus bloqueios, as suas premissas epistemológicas, os seus valores, a sua memória, a sua afetividade e emotividade, o seu corpo. O método utilizado é o da ‘animação’ que coloca em ação, a partir de estímulos problematizadores, a criatividade, e que requer como condição o ‘escutar’ recíproco e a valorização dos percursos pessoais. (INFORMAZIONI: per una

me proporcionou a possibilidade de resignificar Paulo Freire num âmbito para além do sentido de militância política e ideológica como era ênfase dirigida aos seus estudos e discussões em alguns círculos populares de educação popular, que o próprio Paulo Freire vai criticar, posteriormente, assinalando os perigos da “sloganização” quando se cristalizam certos aspectos de uma proposta educacional que é mais complexa e que compreende a política também como um fenómeno de ação cultural, logo de ação didático-pedagógica como ação político-cultural. Reencontrei em Paulo Freire, o sentido político-cultural de suas propostas educacionais, ampliando-se para mim o significado revolucionário e transformador de seus referenciais teóricos, principalmente porque passei a vislumbrar formas operativas de aplicar a sua concepção de educação em trabalho educativo com crianças, que se constituía e que se constitui num dos meus interesses de investigação em educação. Creio que acabei por realizar com esta experiência de formação, uma síntese que associava o caráter político-cultural das concepções educacionais de Paulo Freire e as experimentações educacionais práticas (e também político-culturais) de Freinet com crianças. De Freinet, a observação e consideração no processo pedagógico do encontro com as crianças, com as suas manifestações culturais particulares, que emergem nas relações educacionais, de Paulo Freire a sua contínua observação sobre as diferentes leituras de mundo e sobre a necessidade de não se negar a diferença, mas de com ela se buscar a interação, a reciprocidade dos homens e mulheres que se educam em relação, mediatizados pelo mundo.

Assim, o que para mim se tornou revelativo através dessa experiência de educação intercultural foi a necessidade de se pesquisar *instrumentos de mediação pedagógica*, reconhecendo-se a *relação como lugar do educar*, capazes de possibilitar às crianças desenvolverem suas potencialidades e multiplicidades de expressão e reflexão no âmbito da relação educativa. E, igualmente, capaz de revelar a nós, educadores e educadoras, uma outra forma de nos experimentarmos e nos formarmos para o desenvolvimento da relação educativa.

Uma pesquisa não só argumentativa, realizada sobre os conceitos teóricos, mas que se colocava como uma pesquisa dentro de nós mesmos, em que devíamos mergulhar na nossa maneira de sentir e perceber o mundo, nos nossos

próprios estereótipos, nas nossas resistências, nas nossas diferenças, oportunizando a percepção de outras metodologias. Metodologias não sedimentadas na transmissão de conteúdos, mas na inserção destes conteúdos na nossa cultura humana, na cultura da infância, da reciprocidade, do coletivo, da sensibilidade, da co-responsabilidade, da solidariedade, da afetividade, da ecologia, da dialogicidade e do político, resignificando os conceitos/teorias e recuperando-os em suas dimensões plurais, sociais, históricas e culturais - a *relação educativa como lugar de ação cultural*.

É sob esta perspectiva que passo a narrar a experiência da *Casa-Laboratório: uma experiência de encontro entre Freire e Freinet*, a partir das considerações que teçi sobre aquela experiência e sobre as falas dos participantes, reveladoras de um mundo aberto para a exploração de fronteiras, nas práticas pedagógicas do nosso cotidiano.

2.1.1. Casa Laboratório - uma convivência construtora de pontes

Um dia solar nos recebia naquele lugar cercado de muito verde e de muito silêncio, mesmo que paradoxalmente estivéssemos dentro da cidade. Era como um oásis escondido na cidade. Como uma pausa musical em meio à continua música orquestrada pelos rumores das áreas urbanas. Recortava esta paisagem uma grande casa branca que tinha um aspecto todo diferente: ao centro uma grande sala vazia, com uma grande janela interna que se abria para a cozinha e que praticamente definia a sua estrutura como um grande convite à convivência. Nos flancos, em cada um dos seus lados, duas compridas salas que acompanhavam as linhas laterais da casa, onde ficavam os quartos e banheiros coletivos, com passagens autônomas que não se ligavam ao interior da casa.

E ali estávamos nós, para entrecruzarmos nossos fios de presenças por quatro dias. Trinta e seis educadores(as) do Movimento Popular e quatro educadores do Movimento de Cooperação Educativa, migrantes de vários lugares, com várias linguagens e línguas, com várias histórias de vida e com diversificadas experiências no campo educativo. Mas, a nos ligar, as concepções de educação popular e o espírito de aventura na relação com o conhecimento.

Nos relatos dos educadores e educadoras populares, pré-disponíveis a experimentar novos processos educativos, disponibilidade¹⁴³ que perpassa a própria diversidade cultural que envolveu e envolve os movimentos de “educação popular”, historicamente abertos ao encontro com diversos grupos, emergem expectativas e curiosidades pela experiência a ser vivida:

“(...) quando cheguei tinha muitas expectativas. (Ana Márcia)

(...) a chegada sem saber o que ia acontecer. (Olívia)

(...) o mistério, a expectativa de cada momento a

ser vivido em grupo e individualmente. (Lenoir) ”¹⁴⁴

Fomos convidados a nos encontrar em um lugar próximo à casa, em meio à natureza. Sentados na terra nos olhávamos através da circularidade daquele encontro. Rostos conhecidos, rostos nunca vistos. Atenção voltada para o centro da roda, onde um singular arranjo com flores e folhagens enfeitava um recipiente com água, como se estivéssemos ao redor de um pequeno lago. Água que sacia a sede, que é transparente, que reflete imagens, que é flexível, mutável, que é rasa ou profunda.

Um momento de ritualidade, de celebração do encontro, muito semelhante aos ritos de passagem que preparavam, os jovens tribais, às iniciações em novas fases de sua vida, e que naquele momento representava a preparação para a vivência do mergulho em nós mesmos, para a vivência das experiências, deixando-

¹⁴³ Esta experiência de Casa Laboratório foi resultante de relações de cooperação educativa que já se estabeleciam entre o Movimento de Cooperação Educativa Italiano e a Comissão de Educação do Conselho Comunitário Monte Serrat através de vários momentos de vinda de educadores(as) italianos a Florianópolis, os quais interagindo com as atividades e experiências desenvolvidas por grupos de educadores(as) brasileiros, envolvidos com educação popular, buscavam formas de diálogo com as experiências de educação popular e interculturais desenvolvidas na Itália. Marina Spadaro, uma dessas educadoras, se refere à realização desta Casa Laboratório como “o desejo dos educadores brasileiros de aprofundar, não só sob o aspecto teórico, a pesquisa educativa do Movimento de Cooperação Educativa (MCE), sobretudo realizando uma experiência de laboratório de adultos que pudesse servir de estímulo a um grupo nascente de pesquisa educativa, no Movimento Popular de Florianópolis, que estava buscando contribuições diversas, que mantivessem relação intrínseca com a prática de educação popular, para serem mais atuantes político-pedagogicamente na realidade em que desenvolviam suas atividades”. (SPADARO, Marina. Casa Laboratório, una esperienza pratica nella pedagogia Freinet (manuscrito) (In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Il filo dell’aquilone: l’esperienza di Casa Laboratório (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la Pedagogia di Freinet e di Freire**. Cooperazione Interculturale Brasile-Italia: progetti e percorsi. Seminário Tavola Rotonda. Bologna, febbraio-aprile, 1996 (Dossier parte II), p. 4. (tradução nossa).

¹⁴⁴ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

nos levar, da mesma maneira que as crianças se deixam levar pela curiosidade e pelo desejo de viver o momento, sem nenhum outro objetivo que não aquele, sem interpretações ou juízos de valor. Este estado de viver uma experiência como aquela da criança que solta pipa por soltar pipa, sem outro objetivo que não o de sentir o encantamento do vôo e o de voar pelo conhecimento de si mesma.

Cada um e cada uma, foi conduzido delicadamente, pela mão de um dos condutores da Casa Laboratório a um lugar no grande círculo. Posteriormente, fomos convidados a beber um gole da água que nos ofereciam Franco, Marina, Stefania e Rita, retribuindo o gesto com nossos nomes e com palavras-livres que falavam de nossos sentimentos em relação àquela experiência que se iniciava. Eram imagens diversas que se refletiam naquela água, singulares, e começávamos a trajetória de fazer transparente nossas emoções, nossas sensibilidades, histórias, raízes, identidades, culturas, refletindo nossas imagens em desenhos, cores, danças, sons, cantos, relatos expressivos, gestos. Viveríamos dias que revelariam possibilidades de ver, ouvir, sentir, fazer, criar, dizer, diferentemente do que nos habituamos no dia-a-dia, convivendo com a estranheza que significa romper com o habitual.

Depoimentos de descobertas singulares foram sendo manifestadas, demonstrando que quando somos acolhidos sem censuras, sem estereótipos e sem preconceitos; quando somos respeitados nas nossas diferenças, aprendemos na relação recíproca com os outros:

*" (...) senti uma alegria que eu quase tinha esquecido que existia.
(Catarina)*

*A partir da atividade de quarta-feira (a origem, o nascimento) consegui liberar as emoções mais íntimas, sem preocupações ou receios com interpretações diversas que poderiam acontecer.
(Fátima)*

Cada um tem seu brilho, reflete no olhar as cores com que pinta sua vida.(Sandra)

O contato com pessoas diferentes de mim, com idéias diferentes, ensinaram-me a ouvir mais e valorizar mais o saber do outro. (Ana Márcia)

*A natureza que me cerca, construiu uma relação singular comigo.
(Sandra Regina)*

(...) *minha sensibilidade embrutecida, aos poucos foi-se transformando. (Rosita)*¹⁴⁵

A reciprocidade, presente na concepção de Freire sobre os homens e mulheres se educarem em relação, presentificava-se nesta experiência. Indicando, entretanto, um outro lado desta aventura da convivência entre diferentes; uma reciprocidade que passava não só pelas idéias, mas também pelos elementos primários da nossa natureza humana: a sensibilidade, as emoções, o ouvir, a alegria, que compõem *“uma relação singular comigo”*. Hibridismos de conhecimentos a nos atravessar: a re-ligação dos nossos processos secundários (conscientes) e primários (inconscientes). Uma formação que não desliga o nosso conhecimento de ser no mundo (a natureza), do conhecimento do mundo (a cultura).

A convivência foi também propiciada pelo direito de cada um e de cada uma de viver a sua diversidade sem medo de interpretações e juízos de valor, possibilidade que é criada quando as mediações culturais são de acolhida da diversidade, de valorização do que cada um e uma é capaz de dizer, de fazer, de produzir e cria um ambiente de confiança, respeito, compreensão e interesse pelo outro da relação. Essas mediações estavam muito presentes na maneira como os condutores dos laboratórios se dirigiam a nós, com respeito e afetividade, preparando igualmente os ambientes de atividade com cuidado e atenção: *“a forma harmoniosa, afetiva, com que nos conduziram Franco, Marina, Stefania e Rita nas atividades de laboratório com a natureza”* (Vera Nícia)¹⁴⁶.

Embora os espaços tenham sido aqueles oferecidos pela natureza, havia sempre um arranjo de flores, uma toalha colorida como aquelas que se leva aos piqueniques, a fazer alguma diferença no local que nos receberia para a realização de uma atividade.

Hoje compreendo, que o uso do espaço-natureza tinha uma razão preponderante: o fato da natureza ser um espaço natural de acolhimento, e onde podemos mais facilmente nos encontrar com a nossa própria natureza humana, feita também da sensibilidade, curiosidade e alegria da exploração dos ambientes.

¹⁴⁵ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

¹⁴⁶ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

Freinet é um dos precursores da importância do ambiente educacional para estímulo do entusiasmo e da curiosidade das crianças em relação ao conhecimento. Assinala a importância da mediação dos espaços nas relações educativas e rompe com a idéia de que a aprendizagem se dá apenas entre quatro paredes. Com esta visão, Freinet organizava aulas-passeio, colocando as crianças em relação com os trabalhos dos moradores da vila (marceneiros, ferreiros, etc) e passeava pelos campos que, ao se transformarem conforme as estações, aguçavam a curiosidade das crianças. Compreendia que “a força da natureza sensibilizava cada uma das crianças de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e sua curiosidade. Na volta dos passeios a atmosfera da classe era outra: cada um queria contar o que vira, o que descobrira, queria mostrar o que trouxera nos bolsos ou lembrar um fato ocorrido durante o passeio (...). Era a vida entrando na sala de aula.”¹⁴⁷

Ambiente, compreendido também, como a maneira que as relações se estabelecem nos espaços educativos, não prescindindo da afetividade, do respeito, da maneira delicada de convidar o outro para viver, reciprocamente, processos de prazer, curiosidade e descobertas numa sintonia horizontal. Ambiente como o clima criado para trocas alegres de saberes, pois para Freinet era com muita sensibilidade, que as crianças, “considerando o professor como um amigo, conversavam sobre as observações feitas nas aulas-passeio. Não havia a tradicional separação entre professor e alunos. Todos se comunicavam, num tom familiar, discorrendo sobre os elementos de cultura adquiridos.”¹⁴⁸

A sensibilidade e a delicadeza dos(as) educadores(as) condutores da Casa Laboratório, revelaram uma atenção especial e uma metodologia capaz de elaborar um *tempo de recepção do outro*, uma espécie de ação para nos predispor à experiência com prazer; bem como os momentos noturnos de encontro em roda, para contar os limites, as dificuldades e as descobertas das experiências vividas durante o dia, eram processos de intercâmbio de elementos de cultura adquiridos por todos, participantes e condutores.

¹⁴⁷ SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1989, p. 16 (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

¹⁴⁸ SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1989, p. 17 (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

Esta preocupação, com os espaços de recepção, para a realização das atividades, fez-me descobrir o quanto não nos damos conta da importância do ambiente nas nossas atividades educativas. O quanto, os espaços, freqüentemente incolores e destituídos de presença humana de nossos espaços educativos, influenciam negativamente a constituição de relações recíprocas e as condições para a aprendizagem. Como diz Paola Falteri, a relação intercultural “é um processo complexo voltado a um futuro em que todos possam ser cidadãos, (...) e a qualquer um seja concedida a segurança, culturalmente fundada e reconhecida de ‘ser no mundo’. Porque só quando o sentido da própria ‘presença’ é garantido, se pode ter a força da ação transformadora.”¹⁴⁹

Na nossa formação propensa a falar sempre de um mundo abstrato e genérico, não nos damos conta de que o ‘ser no mundo’ é a criança concreta com a qual nos relacionamos e que, a ‘própria presença’, é a presença delas no espaço educativo, e que é possível com elas criar o ambiente testemunho desta presença. Ou melhor, é no espaço educativo de nossos seres, educador(a) e crianças, que podemos dar vida ao ambiente de nossos encontros de aprendizagens recíprocas. Por que a minha casa tem a feição da minha identidade e o espaço educativo não pode ter a feição coletiva de nossa identidade de grupo? Creio que cidadania não é um conceito abstrato, mas uma atitude¹⁵⁰, que comporta dentro, uma série de pequenas ações do cotidiano, nos nossos espaços educativos, como a de construir um espaço agradável, alegre, cheio da presença dos percursos vividos juntos (da nossa micro-história de explorações nos percursos educativos). Um processo de ações em que o nosso mundo individual (privado) pode realizar junto com outros e outras, na esfera do ambiente coletivo (público), pequenas transformações. Como desenvolver em crianças e em jovens a cidadania, sem que estes se vejam como protagonistas na vida cotidiana e como agentes possíveis de realizar transformações nos espaços públicos, que representam a vida coletiva?

Criar relações de participação no espaço educativo é uma forma de desenvolver a cultura da cooperação e da solidariedade como parte da fisionomia

¹⁴⁹ FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Interculturalidade e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP/UFSC, 1998, p.42

¹⁵⁰ *Atitude*: “uma maneira consciente e organizada de pensar, sentir e reagir às pessoas, a grupos, a questões sociais ou, mais geralmente, a qualquer evento no ambiente” (INFANTE-SERRANI, Silvana. *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In: SIGNORINI, Inês (org.).

cidadã. De colocar em jogo a relação entre o privado (o individual) e o público (o coletivo), momentos que foram uma constante na nossa experimentação pelas fronteiras da convivência:

" (...) ajudar a arrumar a cozinha após o almoço e janta coletivos. Todos trabalhamos juntos para o bem do grande grupo.(Fátima)

(...)a partilha com o grupo das descobertas e produções individuais. (Izabel)

(...) conhecer pessoas e com elas saber construir um projeto. (Suzete)

(...) sentir o mato, abrir caminho para os meus companheiros. (Nini)

Partilha no grande grupo, relatando a história do meu parceiro. (Sandra Regina)

(...) eu jamais imaginei fazer isto (andar na mata à noite), pois sou muito medrosa. Porém, no momento em que demos as mãos e caminhamos fui sentindo uma força (...) e logo depois, a preocupação já estava em pensar no companheiro que vinha atrás de mim ou que estava à minha frente.(Uda)¹⁵¹

Enquanto durante o dia éramos acolhidos pelo espaço-natureza, em grupos divididos na exploração de quatro laboratórios sobre temas específicos: o som, o espaço, a oralidade e as cores, à noite éramos acolhidos no espaço-convivência de todo o grande grupo. Após a janta, nos reuníamos para contar uns aos outros as experiências e descobertas feitas nos percursos solares. A noite, as estrelas, a lua eram testemunhas das sombras que se revelavam à mente, a partir das experiências solares do corpo. Era como voltar aos tempos em que os agrupamentos humanos sentavam-se a contar, uns aos outros, os acontecimentos e os sentires que percorreram a sua jornada, ou contavam histórias ouvidas dos pais e dos avós, passando às novas gerações a cultura viva. Aquela elaborada e mesclada dos nossos pontos de vista, mergulhados em um corpo compreendido

Língua(gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 1998, p. 241).

¹⁵¹ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

como uma ocupação peculiar no espaço das afetividades, das percepções, do movimento.

O espaço da realidade vivente é complexo, híbrido de entre-lugares, miscigenado pelas percepções e compreensões singulares que elaboramos de nós mesmos e do mundo circundante.

Assim, compreendi também, que o diagnóstico da realidade, proposto por Paulo Freire era importante, mas não era suficiente, pelo menos na maneira como muitas vezes é empregado, com aquela veste de mostruário ou catálogo da visão sobre os outros. O estudo objetivo da realidade, por ser uma ação do “olhar de fora” muitas vezes é carregado dos nossos preconceitos e estereótipos sobre a criança com a qual vamos conviver. Percebi que existe um “olhar de dentro” da realidade social, que é aquela revelada pelas próprias crianças, na maneira como elas próprias codificam e significam a sua vida e o contexto onde vivem. É possível entender os outros senão a partir da maneira como os outros se vêem? Este não é um diagnóstico fechado, estatisticamente elaborado, mas um diagnóstico em processo, aberto ao inesperado, às contradições e antagonismos, ao desvelamento cotidiano de inúmeras facetas que se escondem sobre aquela aparente visão dos outros, normalmente definida a partir dos nossos pontos de vista.

Este deslocamento de ponto de vista do “olhar”, também nos remete para a compreensão de que as relações disciplinares, em particular as relações de poder e de saber se constroem, tendo como base, o “olhar sobre o outro”. Segundo Fleuri “o olhar sobre o outro” é “um tipo de olhar que se exercita como vigilância, ou seja, um olhar que, mediante a análise e o enquadramento do objeto, o decompõe em partes identificáveis e comparáveis entre si, reduzindo-as a um quadro classificatório. Esta classificação analítica serve de filtro à percepção do outro. De um lado, induz à seleção e reduz o objeto de observação, permitindo focalizar sucessivamente somente um indivíduo, no meio de tantos outros e privilegiar apenas alguns aspectos deste indivíduo. De outro, o comportamento e a relação do sujeito observador são condicionados a exercitar o controle dos movimentos do objeto observado. Assim, a classificação na ótica do saber, se constitui em mecanismo de censura (que determina o âmbito e o tipo de resposta consentida ao outro) e, na ótica do poder, cria mecanismos de imposição que, mediante sanções, reforça determinados comportamentos (com as premiações) e desencoraja outros

(com as punições)¹⁵². Seleção e controle perpassam, normalmente, o “olhar de fora” (aquele que observa), uma forma unidirecional do olhar sobre o outro como objeto, que não aceita em se transformar no objeto do olhar de outros (aquele que também é observado), a que estou identificando como o “olhar de dentro”. Olhar de dentro como encontro, como uma visão de reciprocidade que pode se estabelecer no “entre-lugar” da pluridirecionalidade de olhares. A borda intervalar, as margens deslizantes que se estabelecem no espaço do *inter* e tornam possíveis as relações num processo de vaievém – olhar o outro e ser olhado pelo outro, bem como olhar o objeto e contar com a percepção de outros olhares sobre o mesmo objeto, complexizando o conhecimento e a maneira de nos relacionarmos com ele.

Aprendi ainda, que são ações muito simples que podem mediar os processos de relação recíproca em educação: o cuidado com o espaço de convivência, um gesto de convite às crianças para entrar numa roda, tomando-as pela mão, e com este gesto, dando-lhes a dimensão de sua presença singular e única. Pequenas ações que não mudam só a rotina, a habitualidade dos gestos mecânicos de nosso cotidiano, gerando estranhamentos, mas mudam também a qualidade da relação. É comum relacionarmos a rotina apenas à forma (entendida como técnica) como trabalhamos os conteúdos programáticos. Mas é muito diferente pensar em romper a rotina na maneira como entramos em contato com estes conteúdos, aquela preparação que nos aproxima deles com curiosidade e com presença, porque não é alguma coisa de fora que deve ser apreendida, mas alguma coisa com a qual eu quero me relacionar para saber mais de mim mesmo e da minha relação com o mundo.

Como dizem os participantes são pequenas coisas que podem fazer a diferença, à medida que não se compreende o simples como simplificação, mas o simples como uma rede de potencialidades e complexidades, muitas vezes desconhecidas:

*“ (...) treinei a minha sensibilidade diante das pequenas coisas.
(Rosita).*

¹⁵² FLEURI, Reinaldo Matias. Il filo dell'aquilone: l'esperienza di Casa Laboratório (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la Pedagogia di Freinet e di Freire. In: **Cooperazione Interculturale Brasile-Italia: progetti e percorsi**. Seminário Tavola Rotonda. Bologna, febbraio-aprile, 1996 (Dossier parte II), p. 12-13 (tradução nossa).

(...) *descobri o significado das coisas simples. (Nini)*¹⁵³

O muito simples pode ser dado como muito complexo, pois a idéia de complexidade é “essencial aos fenômenos elementares (...). Quanto menor o grão da matéria, mais realidade substancial existe: diminuído o volume, a matéria se aprofunda”¹⁵⁴. Sob esta ótica, é a tentação da clareza rápida que nos faz simplificar e esquecer que “não existem fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, substâncias simples (...). Não existe idéia simples, porque uma idéia simples deve estar inserida para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências”¹⁵⁵.

Legatti, contando sobre a sua experiência escolar de um tempo, que também foi a minha, registra que a nossa participação, naquele tipo de espaço educativo, se resumia em “um único vocábulo: DEVER. Dever colocar-se em segundo plano, não ter interesses pessoais ou coletivos a satisfazer, copiar, não falar com os companheiros e fazer o ditado, o problema, o tema ou o assunto, na hora e à maneira estabelecida pelo professor”¹⁵⁶. Um espaço educativo onde não havia lugar para o QUERER. E só pode querer quem é protagonista no processo educacional, quem se descobre como um sujeito que tem querer: desejos, interesses, imaginários, sonhos, experiências e é levado a produzir este querer saber como parte integrante da sua vida. Também nós, podemos assim, descobrir que temos a capacidade de querer uma relação mais prazerosa e gratificante com as crianças e com a educação. Porque não é bem verdade que também nós somos protagonistas, quando muitas vezes nos deixamos ser instrumentos de programas institucionalizados, de saberes técnicos ou de livros didáticos que se movem em espaços do dever-fazer (onde o saber perde o sentido), mas que pouco se movem no terreno do querer-fazer (onde o saber adquire sentido) para a nossa existência de educadores(as) e crianças em relação, mediatizadas pelo mundo. É sob este aspecto que se poderia dizer que o *dever* como mediação cultural tende a ser opressão, e o *querer* tende a ser libertação. Talvez, saindo do discurso genérico da opressão e percebendo as formas que este discurso assume no nosso

¹⁵³ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

¹⁵⁴ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 219

¹⁵⁵ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 251

¹⁵⁶ LEGATTI, Giovanna. **Coldigioco**. Macerata: MCE/Stampa Nova, 2001, p. 47 (tradução nossa).

cotidiano, nas mediações culturais que estabelecemos nas relações educativas, possamos libertar as crianças e, neste processo, libertar a nós mesmos.

Assim, outra coisa percebi com esta experiência de Casa Laboratório, que não somos apenas mediadores de saberes técnicos, somos *mediadores culturais*, no sentido de que somos testemunhos vivos de formas de relação inter-pessoal, de costumes, de crenças, de valores, de organização, de participação, de formas de significação da relação com o saber, etc. Creio que nos tornamos hábeis passadores de saberes técnicos, mas que nos esquecemos da nossa função de mediadores culturais, ou quiçá não saibamos o que isto significa, porque não tivemos espaços de formação para aprender a viver em primeira pessoa o que é acolher, o que é considerar os outros como presença no processo educativo, o que é ouvir os nossos corpos e os nossos desejos de conhecer e de conhecermo-nos. Será que nos alienamos de nós mesmos? Será que precisamos reencontrar a nossa natureza humana?

A educação vai mais longe que a simples instrução, transmite valores (familiares, sociais, culturais), pois ao *saber* e ao *saber-fazer* vem juntar-se o desenvolvimento, possível em cada um, de um *saber ser e estar* que é legitimado e alterado pela trocas relacionais.

Não estaríamos de frente “a uma dificuldade sempre maior de sermos eficazes mediadores culturais entre os saberes técnicos e literários, científicos e artísticos que propõe a escola e os corpos e os desejos de conhecer e conhecer-se das crianças?”¹⁵⁷

O processo educacional é construído através do estabelecimento de relações entre as pessoas, mediatizadas pelo mundo. Um mundo que não é somente aquele das relações sociais, políticas e econômicas, no seu aspecto das macro-relações. Também é, o mundo do nosso cotidiano, das micro-relações, perpassadas pelos nossos sentimentos, nossa pele, nossas percepções, nossos juízos de valor, nossos desejos e interesses, nossas necessidades.

Uma experiência de formação como esta, não é uma navegação em mares tranquilos. Não é fácil. Mexe e subverte o nosso mundo interior, porque coloca em jogo a nossa maneira de ser. Sacode a nossa formação que é sempre muito tranqüila quando falamos dos outros ou quando analisamos situações sem estar

dentro delas, experimentando-as. Creio que a argumentação teórica, no âmbito das idéias, tem a sua importância e o seu momento, mas não nos oferece os mecanismos para nos expormos a nós mesmos, criando um véu que nos habitua a estarmos, de alguma forma, distanciados de nós mesmos. Por experiência pessoal, posso dizer que abordar um assunto sob a dimensão intelectual (o mundo das idéias) é diferente da experiência de entrar em contato com esta idéia através de uma situação concreta, em que se é levado a experimentá-la. Uma coisa, por exemplo, é discutir intelectivamente sobre o corpo, o contato físico entre as pessoas – os preconceitos, os estereótipos, etc; outra coisa é fazer experiências de contatos físicos e ver-se cercada por embaraços, limites, dificuldades, estranhamentos, a partir de cujas sensações pessoais se pode compreender os tabus, os preconceitos, as amarras produzidas por contextos familiares, sociais e culturais, estando dentro da situação e da idéia argumentada. São ações simples que nos levam a testar os nossos próprios limites e tabus culturais, como a massagem relaxante de um homem em outro homem ou de uma mulher em outra mulher, ou ainda entre homens e mulheres que não mantêm entre si, relações de intimidade e que pouco se conhecem. Nesta perspectiva, creio que na argumentação teórica, onde prevalecem os mecanismos intelectivos (o mundo das idéias), encontramos mais refúgio e defesa, do que em outras áreas mais vulneráveis como as das sensibilidades, dos sentimentos, das emoções, dos prazeres (o mundo das sensações).

Uma experiência de Casa Laboratório nos expõe a áreas mais obscuras, mais sensitivas e mais vulneráveis de nossa forma de ser, onde estamos menos protegidos pelas análises e teorizações sobre os sentimentos, as emoções, os medos, os limites, as dificuldades, os embaraços, os desassossegos, as incertezas, as incógnitas, os prazeres, os desprazeres, as dúvidas. A argumentação nos leva a falar dos medos, uma experiência de Casa Laboratório nos leva a sentir o medo e a falar sobre esta sensação ou sobre os embaraços, os sentimentos, as incertezas, as emoções, as dúvidas, os limites frente a pessoas e situações em que se está envolvido.

Não se trata de hierarquizar ou excluir estes caminhos distintos do conhecimento, mas de compreender que o conhecimento não tem uma única

¹⁵⁷ LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco. *Saltatori di muri: la narrazione orale come*

forma de expressão, mas apresenta modulações diversas. Segundo Farina “não há um melhor pensamento: pensar por conceitos (filosofia) não é mais completo que pensar por funções (ciência), que pensar por sensações (arte). Trata-se de três universos de possibilidades que se distinguem pela natureza do plano sob o qual se constituem. Cada jeito de pensar desafia o infinito, criando um campo, um plano específico. Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação”¹⁵⁸. O que nos parece dizer Farina é que não se pode tomar, nenhuma destas dimensões como absolutas, uma síntese ou uma identificação do que seja o conhecimento, mas que devemos considerá-las como processos miscigenados. Daí, considerarmos uma experiência de Casa Laboratório, mais uma maneira de formação, na pesquisa em educação, que se cruza e se entrelaça com a formação teórica, complexizando-a.

Tomar apenas o universo das idéias (dos conceitos) como síntese ou identificação do conhecimento seria fechar ou reduzir as possibilidades do conhecimento, pois como ainda expõe Farina “conceitos não asseguram nada (...), não esboçam possíveis. O conceito não contém as bordas do ser, mas a ilusão de que eles hajam sido margeados, de alguma maneira, no próprio corpo do conceito”¹⁵⁹, salientando que quando “lemos só o que já definimos previamente ou escutamos só o que queremos ouvir, inviabilizamos o processo de formação como transformação: anulamos possibilidades de devir, impedindo a afirmação da vida”¹⁶⁰. Neste sentido, talvez seja possível dizer que uma experiência de Casa Laboratório ou outras formas de formação para além daquela acadêmica, trazem para dentro dos conceitos, para o âmbito do mundo das idéias, as bordas do ser, rompendo com uma dimensão unívoca de ler, ouvir e pensar o conhecimento, pois desencadeia processos que não se fundamentam no próprio conceito, mas nas relações que se é capaz de construir com ele.

Também Borges considera as definições ou conceituações como simulacros que podam as asas do conhecimento como possibilidades de relações com o imaginário e com o mundo das sensações e percepções. Diz Borges que “qualquer

educazione alla convivenza. Cesena:Macro Edizioni, 1998, p. 71. (tradução nossa).

¹⁵⁸ FARINA, Cynthia. **Vida como obra de arte, arte como obra de vida: por uma pedagogia das afecções.** Pelotas, 1999, 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, p. 83 (parênteses- acréscimo nosso)

¹⁵⁹ FARINA, Cynthia, op. cit., p. 120

¹⁶⁰ FARINA, Cynthia, op. cit., p. 23

coisa sugerida é bem mais eficaz do que qualquer coisa apregoadada. Talvez a mente humana tenha uma tendência a negar declarações. (...) Argumentos não convencem ninguém porque são apresentados como argumentos. E então, os contemplamos, e refletimos sobre eles, e os ponderamos, e acabamos decidindo contra eles. Mas quando algo é simplesmente dito – insinuando, há uma espécie de hospitalidade em nossa imaginação. Estamos dispostos a aceitá-lo. Creio que em algumas passagens de Walt Withmann a mesma idéia pode ser encontrada: a idéia de razões serem inconvincentes. Creio que ele dizia em alguma parte achar o ar noturno, as poucas estrelas graúdas, bem mais convincentes que meros argumentos”¹⁶¹. Penso que experimentar uma formação baseada em explorações de si mesmo, tem um pouco do descobrir o que se insinua, no dito-insinuante da experiência de quem contempla e se envolve com o noturno e as estrelas.

Tanto Farina como Borges, nos levam a pensar sobre a religação dos conceitos e definições com a experimentação e pesquisa das relações que se pode estabelecer com eles, abrindo o mundo das idéias para a pluralidade de suas percepções e re-elaborações. A experiência de laboratório de adultos proporciona a vivência de um espaço intersticial e ambivalente que mistura o que aprendemos no âmbito das idéias com a pesquisa destas idéias, no nosso universo de interações pessoais. Entre os argumentos de que as relações interpessoais nos processos educacionais devem ser perpassadas por afetividade, consideração do outro, respeito pelas diferenças, na pesquisa de exploração pessoal destas idéias, esbarramos com momentos críticos e conflitivos da descoberta de nossos próprios limites pessoais para lidar com a afetividade, a consideração do outro, o respeito pelas diferenças. É como nos encontrarmos com o outro de nós mesmos, que não tem dificuldades de lidar com a idéia da afetividade, por exemplo, mas que tem dificuldades de lidar com a afetividade nas relações interpessoais que estabelece, a partir da exploração de si mesmo.

Esta experiência de laboratório adulto ajudou-me a compreender aquilo que Freire manifesta de que todas “as conceituações devem ser lidas com base em uma realidade concreta. Não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender a realidade”, porque “este conceito não pode ser considerado como absoluto, não

¹⁶¹ BORGES, Jorge Luis, op. cit., p. 40

transformável”, à medida que “a realidade exige a transformação do conceito e não o conceito exige a transformação da realidade”¹⁶². Realizando a pesquisa, em nós mesmos, dos conceitos que transversalizam algumas dimensões relacionais no espaço educativo, pudemos redimensionar, transformar, pluralizar as concepções que perpassam as noções de afetividade, silêncio, narração, espaço, tempo, dentre outras, desvelando limites, dificuldades, potencialidades, incertezas, desafios, complexidades, que revelaram outras colorações e facetas do mundo das idéias no contato com a experiência concreta.

É neste campo ambíguo do encontro entre as nossas idéias e os nossos sentimentos, contradições, medos, dificuldades, numa espécie de lugar de deslocamentos e estranhamentos, que afloram os nossos estados de resistência, desconfiança, perplexidade, quando somos chamados a viver experiências elementarmente humanas:

“No primeiro dia me senti um pouco agredida e desapontada. Percebo que fui resistente, não entendia o que estava acontecendo. Aos poucos as coisas foram clareando, desvelando-se...e entendi, percebi o quanto meu corpo estava mecanizado, robotizado, sem afetividade, até mesmo agressivo”. (Ana Márcia)¹⁶³

Colocar-se em jogo é oportunidade de criarmos estranhamentos, em relação a nós mesmos, para tomarmos consciência de nossos limites e dificuldades. Estranharmos os códigos que dão a medida do permitido e do proibido, do certo e do errado, compreendendo que o “contrário de uma verdade não é o erro, mas uma verdade ao contrário”¹⁶⁴, ou seja, que “uma verdade profunda é sempre uma outra verdade profunda”¹⁶⁵. Mas não podemos nos esquecer que são estes códigos pessoais que formulam valores sobre os quais a relação educativa se orienta, e muitas vezes estes são carregados de autoritarismo (seja pelo poder da competência ou pelo uso da força), de controle e de repressão (mecanismos de distanciamento e negação da vida). As relações são então freadas, obstaculizadas, impedidas de realizarem encontros de reciprocidade.

¹⁶² FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 63-64

¹⁶³ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

¹⁶⁴ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 204

¹⁶⁵ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 204

As esferas dos sentimentos, emoções, desejos, prazeres da vida pessoal quando colocadas de lado, separadas, ignoradas, mantêm as relações distanciadas da experiência da própria vida. E então o que acontece com a criatividade, o entusiasmo, o espírito inventivo, a curiosidade, elementos fundamentais do processo de conhecer? Asas que impulsionam à transformação e ao desejo de crescer e se desenvolver?

Segundo Ardoino é preciso “dar importância para a relação íntima entre educação e cultura, pois que a aprendizagem dos conhecimentos, por mais indispensável que seja, tende normalmente a negligenciá-la, quando não a esquece, pura e simplesmente”¹⁶⁶. Dar lugar a uma cultura em que “o desejo, a sensibilidade e a afetividade, encontrem seus lugares legítimos nas situações de aprendizagem”¹⁶⁷.

Galli aponta ainda para a dimensão econômica, que assumindo cada vez mais peso, esmaga ou transforma todas as nossas outras dimensões, criando “amplas zonas de sombras nas quais confinar os afetos, as emoções, os sentimentos, as fantasias, a capacidade de divertir-se e de sofrer”¹⁶⁸, constituindo uma repressão contínua de nossas aspirações, de nossos desejos, estabelecendo de um processo de alienação profunda de *sentido* para a nossa vida e alimentando fatores que favorecem as tensões e as agressividades nos processos inter-relacionais.

Avaliamos, suficientemente, estes processos primários como importantes nos percursos pelas velas do conhecimento? O quanto poderia ser significativo para as crianças, experiências educativas que lhes oportunizassem sentir prazer e superar limites e dificuldades, na ação do aprender?

Os acontecidos e os vividos me fizeram, mais uma vez, retomar Freire. Não seria o seu processo de conscientização muito semelhante ao estranhamento¹⁶⁹? Este momento em que alguma coisa se revela, se torna consciente, quando antes estava submerso? Assim sendo, não existiria uma única forma de conscientização (aquela do desvelamento das estruturas opressivas da sociedade), mas muitas

¹⁶⁶ ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar (org.). **A religião dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 558.

¹⁶⁷ ARDOINO, Jacques, op. cit, p. 558

¹⁶⁸ GALLI, M. C, op. cit, p.73. (Tradução nossa).

¹⁶⁹ *Estranhamento* como qualquer coisa diversa ou diferente daquilo que se tem o hábito de perceber.

possibilidades de conscientização, nas miríades de constelações cotidianas do nosso viver. A conscientização do nosso corpo encorajado, de nossos sentimentos amordaçados. Pequenas ações políticas e revolucionárias, transgressivas e contrapostas ao que podem ter produzido na minha vida e, na de outros, as macro estruturas políticas, sociais e econômicas. Não podemos nos esquecer que o micro (o pessoal) mantém reciprocidade com o macro (as estruturas sociais, econômicas e políticas), mas estas esferas mantêm diferenças entre si, porque o “microcosmo não é o espelho do macrocosmo, pois o ser humano tem sua autonomia e suas liberdades próprias”¹⁷⁰.

Este foi um momento fundante na minha vida pessoal e na minha visão de educadora. Inverti o sentido da política e das transformações. Era preciso construir novos desejos, novas formas de ser, novas relações para que se pudesse acreditar em transformações da sociedade e este era o sentido político de uma educação encharcada de cotidiano.

Consciência de pequenas coisas da nossa própria forma singular de ser e estar envolvidos no mundo das relações próximas:

“Nossa vida está sempre se transformando naquilo que ainda não conhecemos. (Fátima)

(...) aprendi a me conhecer muito mais do que pensava que já me conhecia. (Goretti)

Estar sentado no mato, sem ser percebido, escutando-me e sentindo-me membro, parte da natureza. (Caon)

Perceber que a vida está em relação com outras vidas que não reconhecemos. (Maria de Fátima)“

(...) tudo foi necessário para percebermos o quanto estamos afastados de nossas raízes, nossas origens, nossa felicidade”. (Ana Márcia) “¹⁷¹

Não me esqueço também de alguns momentos de distúrbio que perpassaram essa experiência de Casa Laboratório, quando fazíamos longas caminhadas, à noite, totalmente em silêncio. Como nos era difícil, desconfortante e incômoda esta convivência com nós mesmos. Estranhávamo-nos em relação ao

¹⁷⁰ MORIN, Edgar. “Os desafios da complexidade”. (In: MORIN, Edgar (org.). **A religião dos Saberes: o desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 567).

¹⁷¹ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

silêncio que nos permitisse ouvir o que estava ao redor: os sons da água correndo, os guizos de algum rebanho solto no campo, o chilrear de grilos, o coaxar de sapos, ou aqueles sons do nosso próprio corpo: a respiração, o palpitar do coração, os passos pela estrada de terra ou pela relva banhada pelo sereno:

“Os momentos de silêncio foram os mais importantes, porque mesmo sendo difícil ficar sem perguntar, sem fazer comentários, tiveram grande importância, pois o silêncio traz tranquilidade (...) e permite parar para pensar, ver, ouvir as coisas que nos cercam e que na maioria das vezes estão distantes das nossas vidas.(Doraci)

(...) o som do meu corpo, foi interessante escutá-lo.(Vera Nícia)

Não somos treinados para a sensibilidade do ouvir. Ouvimos tudo e não escutamos nada.¹⁷² “ (Hugo)

Escutar não é uma tarefa fácil, não é um processo que possa ser simplificado, numa visão redutora. Existe um dito popular de que “temos dois ouvidos para ouvir mais e uma boca para falar menos”. A sabedoria popular sempre esconde alguma percepção valiosa ou como dizia Freire “é preciso perceber a importância do senso comum e o que nele há de bom senso”¹⁷³. Ouvir é mais difícil do que falar. Escutar o outro é mais difícil do que falar do outro.

Freire também falou dos muitos momentos em que o silêncio perpassou as suas experiências, no encontro com outros (camponeses, operários). Nos silêncios que se abatiam nos encontros de diálogos recíprocos com as diferenças culturais. Falava da “cultura do silêncio” como a perda da palavra, do dizer-se e dizer do ser e estar-sendo de homens e mulheres no mundo.

Descobri, no entanto, que podem existir outras significações do silêncio, para além daquela apresentada por Freire como negação da palavra, como um vazio ou uma falta. Os sentidos do silêncio também como lugares de intensa elaboração e presença: “o silêncio são as palavras ditas sem serem pronunciadas”. (Doraci)¹⁷⁴

O silêncio como sendo também um diálogo interior, uma exploração dos nossos horizontes interiores, na dança da livre associação de idéias, reflexões,

¹⁷² SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

¹⁷³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 26

percepções, em contínuo processo rítmico de elaborações ou como diria Bhabha, num contínuo vaivém. Como o gesto daquela criança que fica horas e horas, silenciosamente, explorando o seu brinquedo e explorando-se internamente. O silêncio pode ser uma forma de exploração dos nossos territórios interiores em relação contínua com os estímulos exteriores – uma forma de religação de saberes.

O silêncio, diz Lorenzoni “não é simplesmente estar mudos e imóveis, mas é uma fragrância a visualizar, uma fragrância que nos penetra e interliga os nossos sentidos, sem deixar nenhum fora”¹⁷⁵.

O silêncio também se converte, muitas vezes, nas imagens da experiência que as palavras são incapazes de dar conta e que contrasta com a nossa lógica da racionalidade como que dotada apenas dos processos secundários (processos do consciente), atravessados pelos códigos lingüísticos. Pode ser representado em olhares e gestos, em movimentos do corpo (a dança), em desenhos e pinturas, em esculturas, em linguagens não-verbais.

O silêncio pode ser também a espera para acolher o tempo que precede as palavras e que acolhe aquilo que as palavras não são capazes de dizer, pois “os algoritmos do coração ou, como se disse do inconsciente, são, todavia, codificados e organizados de um modo diverso dos algoritmos da linguagem. E, portanto, como uma grande parte do pensamento consciente é estruturado nos termos da lógica da linguagem, os algoritmos do inconsciente são duplamente inacessíveis”.¹⁷⁶

A literatura pode ser um dos lugares onde a complexidade do silêncio como viagem pelos entre-lugares, pelas fronteiras dos nossos horizontes internos se objetiva através da linguagem, na maneira como Kafka considera que “muitas histórias são uma maneira de fechar os olhos”¹⁷⁷, fazendo referência ao fato de que “a subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de

¹⁷⁴ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

¹⁷⁵ LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco, op. cit., p. 56. (tradução nossa).

¹⁷⁶ BATESON, Gregory, op. cit., p. 173. (tradução nossa).

¹⁷⁷ BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 84

silêncio”¹⁷⁸, em que o “nada dizer, fechar os olhos, deixa o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva”¹⁷⁹.

Segundo Galli, “escutar gestos e tons, silêncios e pausas, abre o confronto com as nossas modalidades de escutar. Em nossa sociedade, grávida de tensões crescentes, ser educado ao diálogo, ao confronto e, portanto, ao escutar, se torna sempre mais necessário, porque sem esta capacidade, sem esta vontade política, condenamos as futuras gerações à conflitualidade permanente, à luta e à violência”¹⁸⁰. Acentua, ainda, que os nossos sentidos foram setorizados, existindo na sociedade contemporânea o privilégio de um sentido sobre os demais – o da visão, limitando a potencialidade das outras formas de percepção e diálogo com o mundo e, sobretudo, privando a nossa vida do prazer da complexidade. E questiona: “quem hoje vê a pintura como um escutar?”¹⁸¹, no entanto a pintura era considerada pelos pintores da época medieval como capaz de transmitir rumores, pois entendiam que pintando faziam “sentir o rumor de seus afrescos, no sacudir de suas profundas fibras”¹⁸².

Farina expõe como a banalização e a domesticação dos nossos sentidos pode nos anestesiarem, fazendo com que percamos capacidades humanas, estranhando-nos quando em uma experiência de laboratório de adultos somos instigados a explorá-las. “O que acontece muitas vezes (...), é que ao longo de nossa existência, vamos nos deixando prejudicar o corpo de flacidez, pelo abuso de facilidades que vão sendo oferecidas aos nossos sentidos. O corpo é levado a crer que só se pode ouvir com o ouvido, ou degustar com a língua (...). Por conta dos contatos aos quais estamos expostos ou dispostos, podemos ter o olho mais flácido que o ouvido, o paladar mais animado que a pele, um nariz mais curioso, ao mesmo tempo que um ouvido surdo. Usos óbvios, caminhos demasiado feitos, banalizam e domesticam os sentidos: abandona-se a intuição e a experimentação”¹⁸³.

Na exploração dos sentidos, em um laboratório de adultos, somos lançados a explorar como num jogo, outras formas de sentir e perceber o mundo e a nós

¹⁷⁸ BARTHES, Roland, op. cit., p. 84

¹⁷⁹ BARTHES, Roland, op. cit., p. 85

¹⁸⁰ GALLI, M. C, op. cit., p. 27 (tradução nossa).

¹⁸¹ GALLI, M. C, op. cit., p. 119 (tradução nossa).

¹⁸² GALLI, M. C, op. cit., p. 119 (tradução nossa).

¹⁸³ FARINA, Cynthia, op. cit., p. 45

mesmos, estabelecendo um percurso de *deseducação* dos nossos sentidos, compreendida a dimensão do educar os sentidos como aquela da normatização e setorização a que são submetidos. Como diz Farina “os sentidos em geral, ou algum em especial, vão sendo anestesiados, perdendo a prontidão e a molequice. (...) um dos efeitos que mais me causa impressão, é o que esgota toda infância dos sentidos, essa disposição à brincadeira, ao jogo. Assim, através de normatizações, regularizam-se os sentidos, ensinando-lhes boas maneiras, regras de etiqueta. Ou seja, como proceder diante de cada estímulo, polidamente, conformando-os em receptores bem educados. Perfeitamente. ‘Educar’ os sentidos, parece-me uma das formas mais eficazes de normatizá-los”¹⁸⁴.

Girardello apresenta o *não-dito* de Bakhtin, que ele associa implicitamente ao inconsciente, à “força criativa do inconsciente que age no limiar entre ‘consciência’ e palavra, esse espaço ‘semi-verbal’, ‘semi-significante’, mas repleto de palavras-potenciais. O *não-dito* seria a ‘fronteira flutuante’, demarcando esse limiar a partir do qual a palavra-potencial emerge em palavra”¹⁸⁵. Embora Bakhtin faça referência apenas ao *não-dito* como lugar de potencialidade das palavras, creio ser possível considerar este *não-dito* como também o lugar do silêncio-potencial, um entre-lugar de produção de significações e de significantes que podem se expressar não apenas através do código lingüístico, mas também em códigos-gestos, códigos-pinturas, códigos-desenhos, códigos-esculturas, códigos-ritmos e movimentos que não encontram nos códigos verbais todo o potencial para sua manifestação.

Avaliamos, suficientemente, a importância do silêncio nos processos educacionais? A significação do silêncio, para além do controle disciplinar como cultura da negação da presença e da palavra do outro ou da outra? Compreendemos que a *demora* de uma criança, quando está envolvida em uma atividade pode significar explorações inusitadas nas fronteiras dos seus horizontes interiores? Nas fronteiras que ligam o conhecer-se a si mesmo e o conhecer peculiar, porque singular, do mundo que a circunda?

¹⁸⁴ FARINA, Cynthia, op. cit., p. 46

¹⁸⁵ GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa**. São Paulo, 1998, 349 p. Tese de Doutorado no Curso de Doutorado em Jornalismo – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 56

No laboratório específico onde explorei as minhas fronteiras: o da *narrativa oral*, todo o percurso foi uma viagem pelas entranhas do narrar e do escutar. De penetrar na “sintaxe e na semântica” do outro, como sempre fez lembrar a sabedoria de Freire. Mas, também, como descobri, na “semântica e na sintaxe” de mim mesma. Segundo Barthes “uma narrativa diz, mais freqüentemente, eu do que tu”¹⁸⁶ e “a narração não pode (...) receber o seu sentido senão no mundo que a usa”¹⁸⁷.

Sabedoria da narrativa oral que precisaria ser mais explorada, para que compreendêssemos melhor a sua importância nos processos educacionais, tendo-se a compreensão de que cada pequena coisa, que cada “objeto mínimo (...) é como o centro de uma rede de relações”¹⁸⁸.

Narrar é retorno a uma prática antiqüíssima, presente em todos os povos e culturas do mundo. “A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade, não existe, nem nunca existiu, parte alguma ou povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, e bastas vezes estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e até opostas”¹⁸⁹.

Esta presença da narrativa na existência humana articula uma rede de relações, nos espaços das intersubjetividades. A narrativa envolve a partilha de imagens que fazem parte do repertório de imagens concebidas pela cultura, de tal forma que “entre quem conta e quem escuta vibra por instantes a centelha de um sentido comum (...)”, estabelecendo a importância dos laços coletivos. Segundo Girardello, embasada em Lyotard, “o laço social se fará desde que a comunidade se conte histórias, desde que ela fale de si mesma, não importando tanto o que é que está sendo contado. A comunidade que fala de si ou para si está viva, pois o laço narrativo fertiliza o presente com o passado, e através da centelha que une quem conta a quem ouve (...) faz com que eles partilhem por instantes da mesma ‘clareira imaginária’ onde podem conspirar o futuro”¹⁹⁰.

¹⁸⁶ BARTHES, Roland. **A aventura semiótica**. Lisboa: Edições 70, 1987, p.119.

¹⁸⁷ BARTHES, Roland, op. cit., p. 123

¹⁸⁸ CALVINO, Italo, op. cit., p. 122

¹⁸⁹ BARTHES, Roland, op. cit., 95

¹⁹⁰ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p. 85

A narrativa é também determinante na construção da identidade, na medida em que a subjetividade “está fundada na noção de que somos sujeitos de nossa história, embora nunca cheguemos a ser mais do que seus co-autores; dividimos necessariamente a co-autoria com os outros e com o contexto em que vivemos, (pois) precisamos da forma narrativa para entender as ações alheias, porque entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente: a não ser no caso da ficção, as histórias são vividas antes de serem contadas”¹⁹¹. Neste sentido, a narrativa é a busca de significação para a vida, bem como de atribuição de inteligibilidade à experiência. É através da narrativa que os seres humanos lidam, simbolicamente, com os temores, as dores, as ansiedades, os prazeres, as incertezas humanas, aceitando a natureza problemática da vida sem serem derrotados por ela ou dando algum sentido coerente ao turbilhão de sentimentos e dúvidas que envolvem as suas histórias de vida.

É também uma forma de troca de experiências e de socialização, pois a “flexibilidade da forma narrativa se presta às diferentes funções que cumpre, desde dar lições sobre a natureza local (legitimando ou rejeitando instituições sociais e culturais), até fazer recomendações éticas ou propor desafios e escolhas”¹⁹². Tem também, segundo Girardello, a sua dimensão política. A questão política da narrativa perpassa pelo fato da cultura derivar da experiência histórica, de tal forma que “uma das maiores conexões entre o imperialismo e a cultura é o ‘poder de narrar’, ou de impedir que outras narrativas se formem e emerjam”¹⁹³. A narrativa é também entendida como instrumento e espaço de ação política pela pedagogia crítica, que propõe “a partilha das histórias que se encontram nas margens da sociedade, inclusive narrativas pessoais de professores(as) e alunos(as), contra o tão ‘valorizado estoque de narrativas imperiais”¹⁹⁴. Sob este aspecto, a pedagogia crítica, coloca a necessidade da emergência de ‘contranarrativas’ ou narrativas que se contraponham à censura, ao imperialismo silenciador de vozes dissonantes e dissidentes, à mercantilização e ao empobrecimento da imaginação.

Narrar é assim, uma ação simples, elementarmente humana, porém complexa, que pode servir como um lugar que favorece o encontro entre diversas

¹⁹¹ GIRARDELLO, Gilka, op. cit, p. 619 (parêntese – acréscimo nosso)

¹⁹² GIRARDELLO, Gilka, op. cit, p. 84 (parêntese – acréscimo nosso)

¹⁹³ GIRARDELLO, Gilka, op. cit, p. 87

¹⁹⁴ GIRARDELLO, Gilka, op. cit, p. 88

culturas. É, neste sentido, um profícuo campo de explorações para se aprender a escutar o outro e para aprendermos a nos escutar. Porque a narração é um lugar de reciprocidade entre escutar e falar. Narrar e ouvir são ações que podem constituir um processo circular de reciprocidade, que nos lance ao movimento espiral¹⁹⁵ do conhecimento.

Espiral que se move pelas inúmeras possibilidades de se atar a um fio – o fio da narrativa, o conhecimento como multiplicidade. O conhecimento como auto-estima, revelado na capacidade de falar de si, das suas experiências ou fugir delas inventando, sempre recebendo um escutar atento e reconhecedor dos outros. Como mergulho no contato profundo em nós mesmos, revisitando o nosso corpo-memória que é o lugar vivo de toda a nossa possibilidade criativa. Como a capacidade de abriremos um espaço, dentro de nós mesmos, para acolher as palavras do outro, atenuando preconceitos. Como relação dialógica com os personagens que damos vida, revelando-nos imagens até então desconhecidas, pois ao sermos muitas personagens nos reapropriamos de toda a nossa personalidade, de todas as nossas vontades e desejos, de tudo aquilo que sentimos. Como poder de imaginar e fantasiar não importando se estamos dizendo a verdade ou não (pelo menos em relação aos modelos únicos que pensamos sejam toda a verdade). Como o poder de ousar falar e recontar em voz alta, aquilo que se está habituado a falar ou a escutar só em voz baixa. Como capacidade de juntar frases capazes de afirmar e negar as coisas ao mesmo tempo. Como ajuda que nos impulsiona a colocar para fora as nossas dúvidas, alegrias, dificuldades, medos, tristezas e belezas. Como identificação com os outros quando se transforma em própria uma história narrada por outro.

Estes são alguns sentidos que atravessam a narrativa e quantos outros ainda a descobrir através deste fantástico processo do exercício da sintaxe e da semântica como exploração dos nossos horizontes internos em relação com os estímulos da exterioridade. Não seria esta uma outra forma de religar saberes nos nossos processos educacionais?

¹⁹⁵ Segundo Bateson, *espiral* é uma figura circular que mantém sua forma (suas proporções), à medida que cresce em uma dimensão de adição no lado do círculo que é aberto, provocando acréscimos e alterações em movimento. (in BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986, p. 19).

Explorando fronteiras, descobri outros sentidos para o dizer e dizer-se e o ouvir de Freire, encharcados das experiências com a narrativa de adultos. A narrativa adulta comporta a possibilidade do distanciamento como reflexão, podendo percorrer os caminhos dos comentários e interpretações das experiências de vida. Mas, existe uma outra possibilidade do narrar histórias e do descrever acontecimentos que percorrem outros processos particulares e singulares de perceber e ver o mundo, como na narrativa das crianças. Para as crianças, a relação com a narrativa é direta e imediata, passando pelas percepções sensitivas, pelos desejos, pelo imaginário, sem que realizem o distanciamento reflexivo.

Tanto Benjamin como Bachelard fazem referência a esta particularidade da narrativa infantil. Para Benjamin “as crianças vêem o mundo de forma diferente – não o refletem, apenas vêem. (...) As crianças recebem o mundo através de um olhar sem barreiras, inseparável do mundo olhado, de tal forma, que não se envergonham, pois não refletem, apenas vêem”¹⁹⁶ e, para Bachelard, “a relação das crianças com as imagens – as que vê e as que cria – é imediata, não há qualquer distanciamento reflexivo entre elas”¹⁹⁷. As crianças ao narrarem não fazem comentários ou interpretações, não se distanciam para refletir sobre o que dizem, razão pela qual é na maneira como narram, nas palavras que escolhem, nos detalhes com que descrevem fatos e acontecimentos, nas omissões, que se expressam as suas maneiras de ver e perceber o mundo e de verem-se e perceberem-se nele. Esta outra maneira de dizer e dizer-se, determina também uma outra qualidade do ouvir, que a experiência de laboratório adulto ajuda a desenvolver. Basta observar as falas dos participantes desta Casa Laboratório para que percebamos a aproximação desses discursos à maneira como as crianças convivem com a narrativa. Ela nos propicia a experimentação da narrativa como relação direta com nossas percepções, sensações, desejos, imaginários, sem a intervenção do distanciamento reflexivo dos comentários e interpretações. A experimentação do narrar e do ouvir adquire para nós adultos, uma outra dimensão, também possível de contato com a realidade, sem negar a outra possibilidade de reflexão distanciada. Parece-me, entretanto, que esta interação entre processos narrativos diferenciados, enriquece a nossa percepção e visão complexa do mundo e de nós mesmos, permitindo que não caiamos no

¹⁹⁶ GIRARDELLO, Gilka, op. cit, p. 96-98

reducionismo e nos pré-conceitos que muitas vezes transversalizam as nossas interpretações. As interpretações tendem a explicar vastos e plurais territórios da narrativa humana; a compreensão tende, ao contrário, a tecer fios de relações que se estabelecem na gama variada de narrativas diretas, nos processos intersubjetivos. Nos possibilita, o reencontro com o sabor épico da aventura e da exploração de territórios desconhecidos, que podem existir para além do hábito de comentar, interpretar e abstrair racionalmente de nossas experiências, pois narrar e descrever com detalhes escolhidos pela nossa percepção, pelos nossos desejos e imaginários é também uma experiência. Uma experiência que proporciona outras revelações e outras formas de conscientização.

Também a roda, que remonta às mais antigas formas de organização do espaço para dar lugar às narrativas de homens e mulheres, pode ser vista como um grande abraço que acolhe as diferenças e reforça laços sociais, estimulando a presença humana como relação solidária e reconhecedora de várias modalidades de contar histórias e de variadas percepções destas histórias. A roda pode ser não apenas usada para comentar e interpretar fatos e acontecimentos como acontecia nos “círculos de cultura”, onde se exercitava o dizer e dizer-se adulto, sendo estimulado o distanciamento reflexivo; mas também pode ser espaço para narrar, para contar histórias e descrever com o amor de detalhes outras maneiras de ver e conceber o mundo e a si mesmo, a exemplo do que acontece com as crianças. Talvez se possa dizer que estamos tratando de dimensões diferenciadas de conceber a narrativa como contato com a realidade e a produção de conhecimento: uma que se distancia e se articula às dimensões mais racionais; outra que se miscigena com as emoções, os desejos, as percepções reais ou inventadas no contato com a realidade. Uma não excluindo a outra, podendo ambas conviver como experiências diversas de encontro com a realidade e o conhecimento.

Quanto damos atenção para o espaço do falar e ouvir nos nossos processos educacionais? Quanto espaço abrimos para a narrativa oral, para o contar histórias inventadas, histórias da tradição popular, histórias que a literatura nos conta, histórias da nossa existência no próprio cotidiano, para sermos reconhecidos e nos reconhecermos? Não estamos, muitas vezes, pela própria natureza de nossa função (o que fala, o que ensina), esquecidos da nossa capacidade de ouvir?

¹⁹⁷ GIRARDELLO, Gilka, op. cit, p. 98

Cinco horas da manhã. Dormíamos. Uma música entra a bailar em nossos sonhos e nos despertamos. Um convite à dança? Assim, fomos despertados em um dia, daqueles da Casa Laboratório. Ao som de uma bela e sonora gaita. Era Rita que a tocava com muita maestria e sensibilidade. Seguiam-na a cantoria afinada de Marina, Stefania e Franco. Fomos saindo de nossos casulos-sonhos e guiados por aquela música subimos a montanha, “não como anda um corpo, mas um sentimento”¹⁹⁸ e assistimos ao mais inusitado nascer do sol.

Dança do olhar pelas mutações de cores, umas dentro de outras, bailando no horizonte: “o amanhecer nunca visto desta forma, com gaita, música, cantoria”(Lenoir)¹⁹⁹.

Também o olhar tem hábitos, porque o olhar pensa, podemos pensar por imagens. Creio que há, portanto, uma estreita relação entre mudar a forma de olhar e mudar a forma de pensar.

Marcel Proust dizia que “a verdadeira viagem de pesquisa não consiste em explorar novas terras, mas no haver novos olhos”²⁰⁰, para ver e explorar as mesmas terras. Romper com a habitualidade do olhar é oportunidade para se romper com estereótipos e preconceitos. É uma forma de olhar o outro a partir do que o outro nos mostra ser, na sua variedade de ser em movimento e não apenas o que se diz sobre o que é o outro. Afinal as imagens são construídas: “a imagem dos loucos feita pelas pessoas com uso da razão que, afinal, são as que definem o sentido da razão e dos sem-razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é a maturidade e a imaturidade; a imagem dos selvagens feitas pelas pessoas civilizadas que são as que definem o que é a civilização e a barbárie; a imagem dos estrangeiros feita pelas pessoas nativas que são as que definem o que é ser ou não ser membro de uma comunidade; a imagem dos delinqüentes feita pelas pessoas de bem que são as que determinam o que é ser ou não ser uma pessoa dentro da lei; a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são as que definem o que é a normalidade e a

¹⁹⁸ BASTOS, Cristóvão, BUARQUE, Chico. **Francisco; Todo o sentimento**. Rio de Janeiro: RCA, 1987. 1 CD (29 m.): digital, estéreo – 140.0001.

¹⁹⁹ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

²⁰⁰ LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco, op. cit, p. 62 (tradução nossa).

anormalidade.²⁰¹ O outro através da maneira como o olho, tanto pode ser uma forma de interação que altera os meus referenciais sobre ele e dele sobre mim, gerando um interstício que pode ser a mistura recíproca de quem olha e quem é olhado, como pode ser uma forma de desapropriar o outro de si mesmo, uma forma de reduzir o outro à imagem que dele tenho.

Ardoino²⁰² faz uma colocação interessante sobre a alteridade. Apresentando o problema de que cada indivíduo é em si mesmo uma inteligência composta por uma pluralidade de constituintes heterogêneos, inscritos numa história, ela mesma aberta às eventualidades de um devir; considera que uma individualidade é irreduzível a outra, ou seja, que uma visão de mundo não pode reduzir outra visão de mundo. Que existe uma irreduzibilidade de uma ótica sobre outra ótica. Cada ser humano sendo por si mesmo uma heterogeneidade de referenciais que o constituem e estando este ser aberto a alterações contínuas, não pode sofrer o domínio de um outro. Não pode ser reduzível à ótica e à visão de mundo de um outro. Este sistema de referenciais (pluralidade de olhares) que cada indivíduo dispõe é completamente diferente dos referenciais de outro indivíduo, constituindo o que Ardoino denomina de *domínios*. Domínios compreendidos não como a subjugação de alguém por alguém, mas como capacidades, habilidades, desejos, interesses, necessidades, inerentes a cada indivíduo. Por esta razão, expõe que “a experiência mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite do nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio”²⁰³.

Sob esta acepção da heterogeneidade de cada indivíduo, do seu caráter plural, segundo Ardoino, somos conduzidos a um inelutável (e talvez intolerável) reconhecimento e aceitação do outro como alteração de nossos próprios referenciais, à medida que esta heterogeneidade, constituída de desejos, interesses, intencionalidades e mesmo de estratégias antagônicas, experimentadas como fonte de alterações e frustrações (porque o outro nos resiste), transforma nosso campo de referências, elaborando significações mestiças. Em outros termos, Ardoino apresenta a mesma concepção de Bhabha

²⁰¹ LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de, op. cit., p. 7-8

²⁰² ARDOINO, Jacques, op. cit, p. 553 - 554

²⁰³ ARDOINO, Jacques, op. cit, p. 553

sobre a não dominância de uns sobre outros, mas da constituição de uma zona intersticial, híbrida, uma fronteira de entre-lugares nas relações com a diferença cultural (com o outro), que seria o território do *inter*, da mestiçagem como o lugar da significação cultural.

Neste sentido é superada a visão de alteridade somente como “idéia sobre os outros” e recuperada a idéia da alteridade como um lugar do jogo dinâmico e dialético do encontro com o outro, produtor de alterações em ambos os interlocutores da diferença cultural.

Talvez se encontre esta concepção de alteridade, no que Larrosa indica como a lógica de “inverter a direção de nossa olhar” (perder a habitualidade de olhar sempre em uma única direção – as idéias que fazemos dos outros), para deixar-se também ser “olhado pelos outros” como possibilidade de emergência de “outra forma de pensamento e, talvez, outra forma de prática social”²⁰⁴. Efetuar o diálogo entre a heterogeneidade de olhares, trazendo à tona a necessária presença da negociação e da alteração como uma significação nova, feita da mestiçagem deste encontro de óticas irredutíveis, e não da redução de uma ótica a outra ótica.

Implícita, portanto, a esta questão da alteridade está também a necessidade de se conhecer o outro. Ao mesmo tempo, que este movimento de encontro significa deixar-se invadir pelo olhar do outro para conhecê-lo, somos também levados para além de nós mesmos, porque conhecer os outros é a forma de melhor conhecermo-nos a nós mesmos.

O nascer do sol revisto dentro de um ambiente de estranhamento, compreendido como aquilo que é diverso do que se tem a habitualidade de ver, nos faz pensar sobre as imagens da alteridade que se estabelecem no próprio movimento da luminosidade do dia, que comporta em si, o pôr do sol:

“ (...) a atividade que me deu maior prazer foi observar o nascer do sol. Muitas vezes no nosso cotidiano, percebemos ligeiramente o pôr do sol, no ônibus, na rua, em casa (...) e raras vezes temos a oportunidade de vê-lo nascer”.(Sandra Angelita)²⁰⁵

²⁰⁴ LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de, op. cit., p. 9.

²⁰⁵ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

Faz-nos pensar em olhar a experiência educativa e não apenas o que se diz dela. Olhar a criança viva e concreta com quem nos relacionamos e, não apenas, o que se sabe dela pré-conceitualmente. Olhar para miscigenar pontos de vista diferentes e elaborar novos pontos de vista em educação.

Estamos atentos para interrogar o nosso olhar, sobre programas, conteúdos, espaços e tempos do processo educacional? Não seria interessante pensar numa educação mestiça ou numa pedagogia das fronteiras que considerasse as alteridades, sem excluir suas possibilidades de alterações mútuas?

Recordo-me, também, de uma atividade realizada por um outro grupo de explorações, na Casa Laboratório. Trata-se da imagem de um círculo de cartolina com vários desenhos de paisagens, que associadas umas às outras, representavam a visão do todo de uma paisagem da natureza, circundante ao local, vista de uma parte elevada do terreno. Uma imagem que permaneceu, à qual volto muitas vezes, reelaborando novos conhecimentos, naquilo que Freire indica como o contínuo movimento do retorno e reelaboração de uma idéia ou uma prática de que já se era portador.

Cada participante ocupou circularmente um lugar diferente, na elevação do terreno. E cada um desenhou aquilo que o seu campo de visão lhe permitia ver. O resultado final, com a colocação em relação de uma parte à outra, foi a compreensão de um todo feito das imagens icônicas de cada ângulo de visão. Compreendemos, assim, que somos portadores de pedaços de verdades, nunca completas e sempre incertas. Nenhum olhar tinha absorvido toda a complexidade de seu ângulo de visão e, mesmo entre um ângulo de visão e outro, muitas partes do todo ficaram dispersas, fugiram à capacidade do olhar. À complexidade do olhar, correspondia a complexidade do conhecimento. Conhecimento que é feito de muitos pontos de vista, de muitas partes, inclusive daquelas antagônicas e contraditórias, mas que dizem respeito à mesma realidade, esta mesma nunca fechada, mas em contínuo movimento. Se o acaso tivesse destruído parte da paisagem olhada, a realidade não seria mais a mesma. Se outros ou outras tivessem observado a paisagem sobre o seu campo de visão, a realidade já seria outra. Se os mesmos participantes, outro dia, realizassem a mesma tarefa, a realidade também seria diferente.

Segundo Morin, “o conhecimento do todo precisa do conhecimento das partes, que precisam do conhecimento do todo”²⁰⁶, compondo um paradigma sistêmico. Um sistema de relações, um sistema *complexus* que significa o que está ligado, o que está tecido. São estas relações, este tecido, que é preciso olhar. Desta forma, Morin²⁰⁷, opondo-se ao *paradigma mecanicista*, que separa e isola as partes, reconhece a unidade em toda pluralidade e a pluralidade em toda unidade, salientando que não seria possível, a visão homogeneizadora e simplificadora ou redutora do conhecimento.

Complexo diz respeito ao organismo humano, a uma planta, a um ecossistema, a uma cultura. Isto é, um sistema do qual não se pode explicar uma parte isolada, sem ter em conta a rede de relações na qual está inserida.

Gosto muito de uma imagem de Lorenzoni sobre esta tessitura do *complexus*: “não se pode nunca compreender alguma coisa de um tapete trançado, tendo-se na frente, decompostos, os seus fios particulares”²⁰⁸.

Poder-se-ia portanto, pensar que a atividade da paisagem foi uma demonstração da relação sistêmica e complexa do conhecimento, realizada através dos diversos olhares particulares dos participantes. Mas, segundo Morin, isto seria ainda uma outra dimensão de homogeneização. Não bastaria a percepção da diversidade, à medida que todo indivíduo é ao mesmo tempo uno e múltiplo. Ou seja, que cada indivíduo é também heterogêneo, sendo portador de uma outra gama de multiplicidades em relação ao “que é consciente, inconsciente e subconsciente”²⁰⁹ - somos diferentes do ponto de vista do intelectual e do afetivo.

Esta heterogeneidade conduz à situação de sermos diferentes, mesmo que dentro de uma mesma cultura. E esta diferença psicoafetiva de indivíduo a indivíduo é um fenômeno que tende a ser subestimado, quando só levamos em conta as diferenças mais banais (a estatura, a cor da pele), salientando que é necessário que vejamos também essa heterogeneidade mais profunda, sob a ameaça de que vejamos a unidade e a identificação na diferença, até mesmo na oposição ou nas suas formas antagônicas.

²⁰⁶ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p.562

²⁰⁷ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p.199-213

²⁰⁸ LORENZONI, Franco. L'ospite bambino, op. cit., p. 41 (Tradução nossa).

²⁰⁹ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 179-180

Morin expõe, assim, que as formas conscientes e inconscientes de ver as coisas são múltiplas no próprio indivíduo, que um olhar é múltiplo e pode conter, inclusive, percepções antagônicas e contraditórias. E que não se pode também esquecer que estes indivíduos estão em contínuo movimento de elaborações e alterações no seu processo de ser mais, portando em si mesmos, as possibilidades de mudança dos seus olhares.

Voltando à experiência do olhar sobre a paisagem, outras pessoas teriam outras percepções da paisagem do que aquelas que a registraram. E também, as mesmas pessoas, em outro momento, poderiam registrar concepções da paisagem diferentes daquelas que produziram.

Quanto desta natureza sistêmica, interdependente do conhecimento, consideramos nos nossos processos educacionais, desenvolvendo o olhar complexo nas nossas crianças e em nós mesmos? Desenvolvendo outra maneira de ver o mundo, de pensá-lo e de repensarmos a nós mesmos?

O tempo foi outra vivência interessante desta Casa Laboratório. Tempo que tem grande importância nos encontros de formação e nos encontros dos processos educacionais que ativamos. Não por outra razão, permanecemos por quatro dias juntos. Tempo necessário para romper com a habitualidade de nossa cronologia cotidiana de vidas cronometradas.

Tempo cronológico que foi necessário para que despertássemos o nosso tempo interior, compreendido como processos de significação histórica, construídos nos contextos vivenciados, dentro de uma temporalidade externa.

Morin explicita que “quando fugimos do pensamento redutor e simplificador, a função do tempo se torna importante”²¹⁰, porque passamos a atuar com a inteligência complexa da dimensão temporal. Tempo que é historicidade, no sentido de que pensamos em termos de história, pensamos em termos de significados construídos através de contextos vivenciados. Neste aspecto, o tempo cronológico (externo) nos dá uma idéia de linearidade e de continuum. O tempo interior, ao contrário, é sempre um tempo presente onde podem conviver tempos contraditórios, antagônicos e desordenados (tempo da memória, tempo do imaginário, tempo dos sentimentos, etc), entrelaçando histórias diversas (as vividas que estão na memória, as que se sente no momento mesmo da experiência, as

²¹⁰ MORIN, Edgar, MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 189

que se inventa), podendo esta desordem temporal, num processo de cooperação, constituir uma nova forma de organização do pensamento que dá origem a um novo tempo – o tempo da criação.

Creio que tempo e criação mantêm entre si estreita relação de reciprocidade. O tempo é convivência com a tragédia do ser – o incessante fenecimento e a intermitente mutação de todas as coisas. Segundo Farina²¹¹ este é o paradoxo da existência humana – a convivência de um inevitável (a morte) e um desejável (a vida), sendo a morte sempre condição de nova vida. Este seria também o estado da criação, um contínuo movimento de metamorfose, desconstrução (experiência com a morte) e reconstrução (experiência com a vida), produtora de novas possibilidades do devir, de novos inéditos. Criar seria “morrer de vida aguda”²¹² para suportar o estranhamento de nossa finitude. Finitude, tragédia da existência, que os seres humanos só conseguiriam suportar na convivência com o inevitável (a morte) através do desejável (a vida), produzido pela criação, pela invenção. Criação, nesta perspectiva, seria um movimento trágico de contínua mutação da morte como condição de nova vida. Criação não como algo inusitado, mas como um campo da subjetividade humana que atua continuamente nos nossos contatos com a realidade. Neste sentido, a criação para Farina²¹³, pode ser também a ruptura com o saber, o sentir, o estar-sendo normatizado e calcificado em regras fixas, possibilitando a emergência de não-saberes, não-sentires, não-estares potenciais (outras possibilidades de saber, de sentir, de estar-sendo) na nossa maneira de pensar e interagir com os conteúdos programáticos, as metodologias e as relações que se processam nos espaços educativos.

Esta visão da complexidade do processo de criação faz-me pensar num outro paradoxo, algumas vezes presente nos nossos espaços educativos – o da convivência da intenção de desenvolver a criatividade nas crianças com um tempo cronometrado e exíguo possibilitado para a vivência do estado da criação. A criação sendo um processo complexo de desconstrução e reconstrução, como acreditar que esta elaboração ou reelaboração possa acontecer num tempo cronológico reduzido?

²¹¹ FARINA, Cynthia, op. cit., p. 30-35

²¹² FARINA, Cynthia, op. cit., p. 50

²¹³ FARINA, Cynthia, op. cit., p. 50

No laboratório de adultos, a atenção dedicada ao tempo, revelou a íntima associação com o estado da criação, processo complexo de diálogo que ocorre na interioridade do ser através de estímulos do mundo exterior. Não deveríamos nós, educadores e educadoras, dar mais atenção ao intercâmbio complexo entre o tempo interior e o tempo exterior, na condução das atividades que propomos às crianças? Investindo, desta maneira, não na face superficial da transmissão de saberes, mas na elaboração criativa deles?

Retomando Paulo Freire, creio que com esta experiência não só percebi que se pode romper com o senso-comum²¹⁴ de percepção dos conhecimentos, mas também com o senso-comum das formas de entrar em relação com o conhecimento - as metodologias. Posto que é através de ações metodológicas que as questões do espaço, do tempo, do olhar, do escutar podem adquirir outras dimensões, como instrumentos fundantes de relações significativas com o conhecimento. Conhecimento não só como conteúdo a ser apreendido, mas também como conhecimento de nós mesmos e do mundo com o qual interagimos. *O saber-fazer pode conectar-se ao saber e ao saber ser e estar.*

Como foi possível este diálogo entre educadores(as) de culturas diferentes e que falavam línguas diferentes? Creio que alguns canais de relação propiciaram este encontro de aprendizagens recíprocas: o espaço, o tempo, a oralidade, o olhar, os sons, o corpo, a afetividade, que são elementos presentes em todas as culturas e, como tal, podem funcionar como mediações culturais para o diálogo intercultural. Podem recuperar “os quadros mentais que são ao mesmo tempo os de nossa antiga cultura e, também, os da complexidade”²¹⁵. Não poderiam ser, assim, estes canais, elementarmente humanos, propulsores dos encontros nos nossos cotidianos educacionais? Não poderiam ser, estes elementos, canais

²¹⁴ Uso a expressão *senso-comum* para designar a perda na experiência educativa da visão do conhecimento sob a perspectiva multidimensional ou complexa. Qualquer conhecimento pode ser visto sob vários pontos de vista: aquele da antropologia, da psicologia, das ciências sociais, da educação, da biologia, etc; sob várias formas de aplicação: literatura, pintura, escultura, artes cênicas, fotografia, etc, e ainda sob a ótica da interação com as experiências históricas, sociais e culturais dos sujeitos que os formulam e que os aplicam. Da mesma forma, a perda da visão multidimensional das metodologias, que não envolve apenas a área dos conteúdos programáticos, mas também as áreas das relações que se estabelecem com estes conteúdos no âmbito da afetividade, memória, imaginação, tempo, espaço, formas de expressão, etc. *Senso-comum*, neste sentido, diz respeito a uma visão habituada e unívoca no tratamento dos conteúdos programáticos e das metodologias, uma visão unidimensional do conhecimento.

²¹⁵ MORIN, Edgar (org.), op. cit., p. 489

difusores do encontro com a aventura do conhecimento, onde “*não existem limites para se explorar*”(Carla)²¹⁶ ?

Miguel Arroyo chama a nossa atenção para que não compreendamos esta forma de formação como mais uma tarefa do *dever-ser*, ou que ela seja possível ser obtida através de uma disciplina, indicando que “este *dever-ser* a que nos referimos exigirá mais do que uma disciplina para ser apreendido. Exigiria uma leitura, uma conversa a ser tida com nosso próprio percurso, com o percurso dos próximos, das crianças, adolescentes e jovens com quem dialogamos e convivemos. Exigirá reeducar a nossa capacidade de escuta atenta”²¹⁷.

Esse *dever-ser* exigiria uma experimentação e leitura de outras formas de expressão do conhecimento humano e uma leitura e experimentação da descoberta e compreensão de nós mesmos. Para tanto, Arroyo sugere “leitura pedagógica no sentido de estarmos à procura da compreensão de nós mesmos, interrogando o tema formação, desenvolvimento, deixando-nos interrogar por esse tema, pelas várias manifestações de formação com que convivemos na diversidade de convívios. Um texto literário, uma narrativa, um filme, uma pintura, uma música, (...), leituras múltiplas que nos mantenham reatados(as) com essa estação primeira da infância, que é a dos possíveis do espírito”²¹⁸.

A experiência de laboratório de adultos é centrada na interioridade, na pesquisa pessoal, na pesquisa do intercâmbio entre o mundo interior e exterior. No momento histórico em que vivemos, no qual as palavras que usamos são emprestadas do mundo exterior e estão impregnadas de definições pré-estabelecidas, ou de marcas-simbólicas, esta experiência nos deu a oportunidade de pesquisar através do silêncio, da música, das cores, do escutar, do narrar, do olhar, do corpo, dos sentidos, outras dimensões que podem re-significar as palavras, permitindo-nos reencontrar a força do poder de re-nomear as coisas, não recebendo do mundo exterior, a definição daquilo que somos ou devemos ser como educadores e educadoras.

Pode parecer que não falei de intercultura. Mas foi exatamente de intercultura que falei o tempo todo. Intercultura como o diálogo cultural entre Freire

²¹⁶ SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

²¹⁷ ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 43

²¹⁸ ARROYO, Miguel G, op. cit, p. 43

e Freinet. Aquela das releituras de Freire, que sem negá-lo, o reavivam, apontando reinvenções dos seus referenciais teóricos para atuação com crianças e adolescentes. E aquela ainda da percepção de que todas as coisas podem ter dentro, tecidas, outras tantas coisas, não se constituindo numa única forma ou modelo de representação do conhecimento e da existência. E é de interculturalidade que falo, quando proponho o diálogo-encontro entre os argumentos (teoria/conceitos) e a experimentação didática ou pesquisa nos nossos próprios horizontes pessoais, sociais e culturais de educadores(as), em laboratórios de formação, ou em outras formas de convívio com o saber que contribuam com a diversificação de nossa formação.

Como, então, caracterizar as experiências de educação intercultural?

A melhor caracterização que encontro para este tipo de experiência didático-pedagógica é a de *itinerário*, ou seja, uma espécie de percurso que se pode adotar para pensar, propor, produzir e dialogar com várias modalidades do conhecimento, fundado na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas.

Um itinerário que propõe “uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica em mudanças profundas na prática educativa (...), pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes”²¹⁹.

Um itinerário que faz opção pela intencionalidade que motive a relação entre grupos culturais diferentes ou entre pessoas dentro de um mesmo grupo cultural,

²¹⁹ FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, maio/agosto 1999, p. 281. (parênteses – acréscimo nosso)

pessupondo ações deliberadas, particularmente no campo da educação, para o desenvolvimento de projetos educativos que promovam a relação entre “sujeitos que são criadores e sustentadores das culturas (costumes, crenças, conhecimentos, costumes, atitudes, etc). As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia (dos itinerários) interculturais, consiste antes de tudo, em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos²²⁰ “.

No percurso específico da prática educativa, estimula educadores(as) a considerarem a diferença cultural como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com o mundo circundante, considerando que a “interação com uma cultura diferente contribui para que um grupo ou uma pessoa modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relações sociais”, bem como compreender esta relação como “uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária”²²¹.

Um itinerário de relações que comporta imprevisibilidades, estranhamentos e deslocamentos e gera outras possibilidades de percursos. Outros percursos que, sob meu ponto de vista, perpassam a maneira como podemos pensar, propor e produzir conhecimento, recuperando a complexidade dos conteúdos programáticos, das metodologias e das dimensões relacionais que se estabelecem nos espaços educativos. Percursos que consideram ainda, as relações complexas que se estabelecem entre as dimensões do imaginário, da memória, da linguagem, das formas de expressão, das emoções, dos desejos, nesta rede de variáveis que compõe o intercâmbio entre o mundo de nossa interioridade e o mundo exterior, histórico, social e culturalmente produzido pela nossa humanidade.

Itinerário que não é apenas restrito à coexistência numa escola ou numa classe escolar de sujeitos de etnias diversas. Na escola ou numa classe coexistem

²²⁰ FLEURI, Reinaldo Matias, op. cit., p. 280 (parênteses – acréscimo nosso)

sempre diversas culturas, sob a perspectiva mais abrangente da relação entre indivíduos diversos que apresentam formas diferentes de se posicionar e de interpretar a realidade de acordo com seus próprios sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, etc). Também a relação entre educadores(as) é uma relação intercultural, à medida que cada educador(a), na maneira de fazer e interpretar o seu ato pedagógico, utiliza modelos culturais por onde perpassam os seus sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, etc) e a própria idéia que têm de escola.

O que esta experiência me possibilitou foi a de descobrir que a caminhada em educação consiste em se fazer um “ir e vir” incessante entre certezas e incertezas, entre o particular e o geral, entre o separável e o inseparável; um vaievém que abre a possibilidade de um outro lugar - o lugar do prazer e da aventura dos encontros e dos conhecimentos.

Aprendi, assim, que aprender a ser educador(a) é reatar com os fios da infância como imagem dos possíveis do ser humano, que se por um lado exige domínios de teorias, exige sobretudo, uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e domínio de mais uma teoria. É antes, como diz Arroyo “um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos”²²².

Creio que precisamos recuperar em nós mesmos, a nossa capacidade de migrar, realizando êxodos pelos territórios da música, da pintura, da escultura, da literatura, da poesia e pelas nossas formas de pensar, sentir, perceber, adotando aquela noção de mestiçagem, de hibridismo, a que Salman Rushdie nos convida a realizar, quando diz que

“muitas são as idéias de que misturando-se com uma cultura diversa se destrua a própria. Eu sustento o contrário (...), eu celebro o híbrido, a impureza, a mistura, a transformação que deriva de novas e inesperadas combinações. Aquela que se exalta na degeneração e teme o absolutismo do puro. Mestiçagem, mistura, um pouco disso e um pouco daquilo é o modo através do qual o novo entra no mundo. (...) É um canto de amor em relação ao nosso ser marginalizado. Por todo o percurso da história humana, os apóstolos da pureza – com aqueles que sempre afirmaram possuir uma explicação completa – seminaram destruição entre os seres humanos que eram simplesmente

²²¹ FLEURI, Reinaldo Matias, op. cit., p. 280

²²² ARROYO, Miguel G, op. cit, p. 43

*misturados (...). Experimentar qualquer forma de migração, significa receber uma lição sobre a importância de tolerar o ponto de vista dos outros. Poder-se-ia quase dizer que a emigração deveria se constituir em exercício para todos os aspirantes à democracia.*²²³

2.1.2. Laboratórios didáticos: viagens de convivências com a diferença cultural

Em 1992, realizei viagem à Itália para desenvolver nas escolas públicas italianas, que à época já haviam aderido ao intercâmbio intercultural com o Projeto Oficinas do Saber, a minha primeira experiência de mediadora cultural. Foi mergulhando na experiência que pude constatar o que significava ser uma mediadora cultural - uma presença testemunhal da minha própria cultura: a brasileira, em diálogo relacional com crianças e educadores(as) italianos(as).

Creio, neste sentido, que as viagens para realização de mediação cultural, nas escolas italianas, também funcionaram como uma espécie de laboratório da experiência didática e como elemento de reencontro com características particulares da cultura brasileira.

A palavra *mediação* (do latim *mediare*) significa um processo que tem como objetivo resolver uma situação de conflito entre dois ou mais sujeitos, de tal forma que sejam abertos canais de comunicação onde estes foram bloqueados, na tentativa de aproximar através de um trabalho de negociação, sujeitos com posições dissonantes.

Mesmo sendo um conceito restrito a um contexto de litígio, Stefano Castelli, apresenta um conceito de mediação um pouco mais amplo, no sentido de explicitar alguns elementos que fazem parte da mediação cultural em educação. Segundo este autor, “a mediação é um processo através do qual duas ou mais pessoas se dirigem, livremente, a uma terceira pessoa – o mediador, para reduzir os efeitos indesejáveis de um grande conflito. A mediação objetiva estabelecer o *diálogo* entre as partes para alcançar um resultado concreto: a realização da *reorganização das relações* para que se torne a mais satisfatória possível para

²²³ LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco, op. cit, p. 10. (tradução nossa).

todos. O final da mediação acontece, quando as partes envolvidas se reapropriam criativamente dos seus interesses próprios e todos os envolvidos se reapropriam da ativa e responsável capacidade de decisão.²²⁴

O *diálogo* é um conceito chave na mediação cultural ou na pedagogia intercultural ou das fronteiras, quando se deve entrar em relação dialógica com a diferença cultural. O diálogo, segundo Martin Buber se configura “como relação entre sujeitos que são capazes de fazer valer a própria subjetividade, as próprias exigências e os próprios interesses”²²⁵. O diálogo, conseqüentemente, pressupõe uma relação recíproca, não desequilibrada a favor de uma ou outra parte do discurso e pressupõe, igualmente, o respeito pelo outro.

Um dos primeiros confrontos que tive que enfrentar para ser mediadora cultural na Itália, foi exatamente a da *mediação lingüística*, isto é, como estabelecer diálogo recíproco nestas condições de limite e dificuldade? Embora a presença de um tradutor, e o meu próprio esforço de compreensão estivessem presentes na experiência, descobri o valor e recuperei outras formas de linguagem, muito pouco utilizadas: as dos sons, dos gestos, das imagens, como mediadores possíveis do diálogo entre indivíduos portadores de diferenças culturais. Uma das primeiras coisas de que me dei conta era que o processo verbal (a palavra), neste caso, não poderia ser predominante e que o diálogo teria que ser mantido pelo contato corpo-a-corpo, passeando pelas zonas da afetividade e das emoções. Compreendi, assim, o que Bateson expõe sobre o limite dos processos secundários e a emergência dos processos primários para estabelecimento de relações dialógicas mais complexas, pois “a comunicação não-verbal e a ocupação do espaço são um verdadeiro e próprio sistema lingüístico, podendo fornecer informações extremamente importantes para o desenvolvimento do processo educacional”²²⁶.

Foi possível vivenciar com esta experiência o que é agir por subtração. O que é atuar não tendo como base fundamental, a palavra. Creio que esta condição me fez ver com outros olhos as diferenças que marcam a vida dos portadores de necessidades especiais, sujeitos que têm de desenvolver outras dimensões da natureza humana para compensar uma ausência: visão, audição, locomoção.

²²⁴ FIORUCCI, Massimiliano. **La mediazione culturale: strategie per l'incontro**. Roma: Armando Editore, 2000, p. 91 (tradução nossa).

²²⁵ FIORUCCI, Massimiliano, op. cit., p. 92

²²⁶ GALLI, M. C., op. cit., p. 38 (tradução nossa).

Portanto, viver uma experiência deste tom é também aproximação àqueles que vivem num mundo onde a subtração é realidade, para compreendendo-os, incluí-los com dignidade nas relações educacionais.

Também foi colocada em confronto a *mediação didática* (metodológica) a ser utilizada com as crianças. Era preciso reinventar uma forma de contato das crianças italianas com os temas que portávamos²²⁷: a cozinha brasileira, os jogos e brinquedos infantis, as brincadeiras cantadas e dançadas, as lendas e a cultura de origem indígena, a maneira de viver e a realidade das crianças brasileiras; a cultura negra com o seu universo de orixalidades, etc. Era preciso reinventar uma forma de estabelecer o diálogo com as crianças italianas, de tal forma que estas pudessem interagir com os conteúdos culturais de que éramos portadoras e testemunhas vivas. Era necessário que elas pudessem fazer valer, na relação dialógica, a própria subjetividade, as próprias exigências e os seus próprios interesses, interagindo e dialogando com a sua própria cultura.

É dentro destes limites assinalados, que emergem outras possibilidades metodológicas de relação com os conteúdos: a ritualidade como criação de um clima de interesse e envolvimento; a manualidade como uso da expressão das mãos; a corporeidade através da dança e dos jogos e brincadeiras; a sonoridade através da música e do canto; a teatralização através da dramatização, da mímica, fazendo com que se intensificasse para nós, a importância destes instrumentos no processo educacional. Digamos que ao termos que exaltá-los, nesta condição de encontro com a diferença cultural, recuperávamos a intensidade de suas potencialidades e complexidades.

Relato²²⁸, brevemente, uma destas preparações para a viagem. Em uma das escolas de relação de intercâmbio, na Itália, o tema solicitado foi o da cultura indígena. Foi escolhida a lenda do Curupira para envolver as crianças no mundo mágico dos nossos índios. A motivação foi preparada, criando-se uma espécie de

²²⁷ As viagens à Itália são sempre em duplas, e nesta viagem específica, estava acompanhada de Marlin Brito, à época coordenadora pedagógica do Projeto Oficinas do Saber. À época, a minha presença se dava como representante do CEDEP e como colaboradora do Projeto Oficinas do Saber.

²²⁸ Neste relato apresento a preparação e os acontecimentos como eles ocorreram, por ter sido uma experiência colocada em prática pelas educadoras Patrícia Chagas e Celene da Costa (2000), quando viajaram à Itália. Apresento esta experiência por comportar um momento já bastante desenvolvido da prática de mediação cultural, apresentando um conhecimento e uma metodologia mais amadurecida, resultante de todas as viagens e experiências anteriores realizadas por duplas

iniciação para a passagem das crianças italianas ao mundo indígena. Foi exposto, com antecedência, aos educadores e educadoras italianos²²⁹, que solicitassem às crianças, que trouxessem no dia do encontro, pedras, folhas, galhos, terra, elementos que a própria natureza houvesse rejeitado em seu processo de mutamento. Numa grande sala, prevista para o encontro com todas as turmas da escola, foi preparado ao centro um arranjo com alguns instrumentos indígenas (arcos, flechas, potes de barro, cestas, brinquedos, canjica)²³⁰. Ao fundo uma música com rumor de floresta e água corrente. No primeiro momento foi solicitado, através de palavras e gestos, recorrendo-se à ação mimética, que as crianças fechassem os olhos e entrassem em contato com os sons da floresta (a música). Posteriormente, as educadoras brasileiras, tomaram pelas mãos, uma das crianças de cada turma e as conduziram, respectivamente a cada canto pré-estabelecido, mostrando o que deveriam fazer e que deveriam convidar e trazer os seus colegas para preparar um arranjo com os elementos da natureza que haviam trazido. Estes arranjos preparados passaram a ser os cenários de uma teatralização que realizaram sobre a lenda do Curupira. Com gestos, expressões, sons e poucas palavras em cada estação-cenário, apresentaram a lenda. A cada mudança de cenário, as crianças também deviam mudar de lugar, como se estivessem caminhando numa floresta e vendo juntas, os acontecimentos do Curupira.

Através do olhar de uma educadora italiana, podemos sentir e experimentar os acontecimentos, desdobramentos vivos do relato de preparação, como vivência de laboratórios didáticos e de contato com a diferença cultural:

“ São 9:30 horas de 5ª feira, 23 de março. O salão está pronto para a acolhida de Celene e Patrícia. As crianças estão todas sentadas no chão, em círculo e as vozes estão suspensas. A atmosfera é de espera, não existem rumores ou agitações inúteis. Entram Patrícia e Celene e irrompem os aplausos, um agitar de flores, um coro de “Superfantástico”²³¹ e de algumas outras canções brasileiras que são as nossas conquistas coletivas como coro da Escola Trento e

de educadores, sendo a configuração da mistura de muitas preparações didáticas (planejamentos), experiências vividas e resultados obtidos com o relato socializado das experiências.

²²⁹ Antes da nossa presença nas turmas das escolas italianas é realizado um encontro com os(as) educadores(as) italianos para apresentação da proposta educativa e adequações necessárias ao contexto: número de crianças, dias de atividades, programação prevista (cronograma e tempo de encontro com as turmas), bem como a de solicitação de materiais necessários à realização das atividades.

²³⁰ Alguns destes materiais são levados do Brasil para a Itália, principalmente aqueles que não se encontram na Itália e que por serem portáteis não representam excesso de peso na bagagem.

²³¹ *Superfantástico* é o refrão de “Balão Mágico”, canção infantil do repertório musical brasileiro.

*Trieste. (...) Terminadas as saudações, nos colocamos a trabalhar e, em alguns instantes, o salão se transformou numa floresta de ramos, folhas e flores, recolhidos nestes dias, pelas crianças. Nesta floresta entramos e percorremos uma eficaz dramatização de Patrícia e Celene sobre a lenda do Curupira – o protetor das florestas. (...). A dramatização foi breve, mas intensa. Estávamos todos imersos na atmosfera da floresta, sentíamos os gritos desesperados dos animais e o sacudir rápido dos ramos; a perseguição dos caçadores e a ânsia da criança de salvar os animais, que conseguiu com a ajuda do Curupira. A tradução que depois Emília efetuou, serviu somente para confirmar as emoções provadas”.*²³²

Criado este momento coletivo, na seqüência, foram desenvolvidas atividades específicas nas turmas de acordo com a faixa etária: o recontar da lenda do Curupira com desenhos, a partir da visão da criança italiana; a exploração com imagens e com relatos da história sobre a conquista e o extermínio dos índios no Brasil e a atual situação do mundo indígena; a preparação de brinquedos de origem indígena (bilboquê, peteca) com materiais de reciclagem e a respectiva forma de brincar; a situação das florestas brasileiras; a aprendizagem de pequenas canções do cancionário popular; a elaboração de dobraduras, etc.

Mais uma vez, o relato da educadora italiana sobre a experiência vivida com a sua turma, recupera na memória estes momentos de laboratórios didáticos, realizados com as crianças italianas:

“As crianças já estavam muito excitadas desde a manhã, esperando a chegada das educadoras brasileiras e, assim, transformamos esta energia em uma reflexão sobre a lenda do Curupira que já havíamos vivido no salão de acolhida. Assim, também os papéis se encheram de florestas e de pensamentos sobre a natureza. Quem terminava o desenho, preparava a acolhida em sala: desenhos coloridos de ‘bem-vindas’, encheram o quadro (...). Finalmente chegaram Patrícia e Celene e as acolhemos com o canto ‘Dobraduras’ e com um quantíssimo aplauso. Nos colocamos em círculo e nos apresentamos com o nosso ritual de dizer o próprio nome e passar a vez a outro(a) companheiro(a) com um abraço e um aplauso. Este jogo divertiu muito as nossas amigas. Passamos então à parte da atividade: construção do brinquedo ‘Vaievém’(...).Este brinquedo veio acompanhado do canto “Peixe Vivo”, que deu a cadência, com o seu ritmo, à velocidade da brincadeira. As crianças seguiram as fases de construção do brinquedo com curiosidade. No início não conseguiam imaginar como seria o misterioso objeto, mas

²³² CALDARULO, Felicita. **Patrícia e Celene alla Trento e Trieste**. Roma, marzo 2000, 10 f. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

*rapidamente se envolveram nas fases do trabalho e se criou aquela agradável desordem de grande imersão no trabalho, porque queríamos ver o resultado. Não faltaram as conversas, o canto de Patrícia que seguíamos em coro quando reconhecíamos a melodia, as risadas.*²³³

Com o fio da narrativa, costuro outros dois momentos, reveladores das atividades de laboratório didático, desenvolvido pelas educadoras brasileiras:

*“As crianças da 3ª classe estavam reunidas em roda e esperavam a chegada das educadoras. A acolhida foi um longo silêncio, um olhar-se nos olhos, um sentir cúmplice da espera do encontro. (...) Celene e Patrícia passaram a dramatizar a história dos 500 Anos do Brasil. Após esta dramatização, as crianças curiosas fizeram muitas perguntas e receberam como tarefa de casa, a reelaboração de uma narrativa sobre a dramatização, escolhendo um ponto de vista, dentre três: índio, africano e europeu. Depois, construíram um índio gigante e aprenderam a canção que falava sobre os índios. Recolho algumas das emoções: ‘queria que o tempo não acabasse mais para poder fazer tantas coisas, juntos’ (Maria); ‘fiquei triste quando senti a história do Brasil’ (Suní); ‘a dramatização do Curupira, no salão, me divertiu muito’ (Giulia B.); ‘me senti orgulhoso quando Celene me fez ver como se constrói o rosto de um índio, dizendo-me que deveria, depois, ensinar a todos’ (Giacomo)’.*²³⁴

*“Iniciamos com a apresentação das crianças e, depois, ouvimos um pouco de música, porque é necessário ‘soltar-se’ para predispor-se ao trabalho.(...) Passou-se então à fase operativa, a construção dos brinquedos com materiais reciclados. A metodologia é a de aprender a fazer-fazendo, assim todos se empenham na construção dos brinquedos (bilboquê, vaievém, peteca), sem explicações preliminares. As crianças olham e repetem os procedimentos(...). Fica-se sem palavras, ao vê-las com a vontade de brincar com estas coisas simples, esquecidas de todos os seus sofisticados brinquedos. Crianças plenas de entusiasmo.*²³⁵

²³³ CALDARULO, Felicità. **Patrícia e Celene alla Trento e Trieste**. Roma, marzo 2000, 10 f. (Laboratório realizado na 2ª série – educadora Felicità (crianças de 7 anos). (tradução nossa) – acervo CEDEP.

²³⁴ CALDARULO, Felicità. **Patrícia e Celene alla Trento e Trieste**. Roma, marzo 2000, 10 f. (Laboratório realizado na 3ª série – educadoras Emília e Nanda (crianças de 8 anos) (tradução nossa). Importante salientar que após estas atividades estimuladoras e portadoras de testemunhos vivos, desenvolvidas em tempos cronológicos curtos diante do número de turmas a serem visitadas, os(as) educadores(as) italianos, aprofundam as temáticas abordadas (a história da conquista no Brasil, a vida dos índios, as questões ambientais) e realizam produções mais elaboradas com as crianças. – acervo CEDEP.

²³⁵ CALDARULO, Felicità. **Patrícia e Celene alla Trento e Trieste**. Roma, marzo 2000, 10 f. (Laboratório realizado na 4ª série – educadoras Anna Maria e Rosanna (crianças de 9 anos) (tradução nossa) – acervo CEDEP.

Ao final, num grande momento coletivo, cada turma socializou com as outras as aprendizagens efetuadas, podendo vir a ser repassadoras do que aprenderam, aos grupos interessados. Igualmente, se estabeleceu um momento de comunhão com o cantar juntos de uma música brasileira, já aprendida anteriormente pelas crianças em um dos contatos com educadores(as) brasileiros:

*“Cada classe, com este encontro, tem a possibilidade de fazer conhecer a todos o próprio trabalho de laboratório e de oferecer aos outros as canções aprendidas em classe. Neste momento final, existiu uma certa timidez no mostrar-se das crianças e talvez, também, uma certa melancolia de último encontro. Divertida foi a reelaboração da história dos ‘500 Anos do Brasil’, apresentada pelas crianças da 3ª série, que revisitaram a história sob três pontos de vista: aquela do índio, do africano e do europeu.(...).Ao final, cantamos juntos, ‘Superfantástico’ ”.*²³⁶

Importante assinalar que estas experiências, não só exigem mudanças na metodologia de trabalho, como também no desenvolvimento da capacidade de lidar com as incertezas e imprevisibilidades de cada encontro, pois os planejamentos têm que ser adaptados constantemente e rapidamente frente aos contextos encontrados: substituição de materiais, adequação ao número de crianças, tempo para a realização da atividade, alterando a forma de realizar a atividade, nos moldes, anteriormente pensada. É um exercício não só para a flexibilização do planejamento, mas também para a acolhida das incertezas e dos imprevistos dentro da própria atividade a ser desenvolvida, incluindo com este procedimento, a presença dos sujeitos em interação.

Registro ainda, que a utilização de elementos culturais como a alimentação, a dança, o modo de vestir, a maneira de brincar, as crenças religiosas, etc, são canais difusores de mediação para trabalhar com as crianças as diferenças culturais, sem o medo pela diferença que se transforma em xenofobia, em intolerância e discriminação para com aqueles e aquelas que não são familiares, não fazem parte do mesmo grupo ou da mesma cultura. Intolerância que não diz respeito apenas à cor da pele, à língua que fala, mas também àquilo que come, à maneira como se veste, o jeito de caminhar de quem é originário de uma outra cultura. Tahar Ben Jelloun expõe que “quando alguém é perturbado pela presença

²³⁶ CALDARULO, Felicitia. **Patrícia e Celene alla Trento e Trieste**. Roma, marzo 2000, 10 f. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

de um ser que não lhe é familiar, pode pensar que é superior. Sente um sentimento de superioridade ou de inferioridade em relação a esta pessoa 'estranha', e rejeita tê-la como vizinha, muito menos como amiga, simplesmente porque se trata de alguém diferente de si mesmo"²³⁷. Esta é, portanto, uma forma possível de se trabalhar com crianças as diferenças culturais como valorização do outro, buscando eliminar a visão de superioridade ou inferioridade das culturas. Traz implícita a noção da necessidade do conhecimento recíproco e, a figura do mediador cultural como presença viva, recupera no encontro didático-pedagógico com as crianças, o ato de "aprender a conhecer, a falar, a rir com cumplicidade: buscando a partilha dos momentos de prazer, daqueles de dificuldades, fazendo ver que freqüentemente temos as mesmas preocupações, os mesmos desejos, as mesmas emoções, os mesmos problemas"²³⁸.

A preparação (o planejamento dos laboratórios didáticos) não só estabeleceu novos desafios para todos e todas que vivemos esta experiência das viagens, como contribuiu para a relação solidária e de entre-ajuda dos(as) educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber: tanto com o repasse de informações preciosas de quem já havia viajado e vivido a experiência numa socialização do patrimônio cultural, como também com ajuda nas pesquisas, em idéias e empréstimos de objetos para a viagem:

*"Os dias que antecederam nossa partida foram muito importantes, e um dos fatos mais marcantes foi o envolvimento do grupo das Oficinas do Saber na preparação da viagem. Cada um e cada uma contribuiu de algum modo: informações, empréstimos, compras, pesquisas, vibrações, bons fluidos,..."*²³⁹

Creio que os desafios didáticos e pessoais que cada dupla de educadores(as) brasileiros do Projeto Oficinas do Saber tivemos que enfrentar, só foi possível, porque encontramos um espaço de grupo estimulador e que sempre soube compartilhar todas as etapas da viagem: a acolhida das narrativas dos viajantes que passavam emoção, estímulos, calor humano, confiança, dificuldades, estranhezas, descobertas pessoais de aprendizagens didáticas e de conhecimentos de si mesmos; bem como aquelas das contribuições e apoio à

²³⁷ BEN JELLOUN, Tahar. *Il razzismo spiegato a mia figlia*. Milano: Edizione Bompiani, 2000, p. 11 (tradução nossa).

²³⁸ BEN JELLOUN, Tahar, op. cit, p. 18

²³⁹ KINCHESCHI, Patrícia, LIMA, Donizete José de. *Relato de viagem : mediação cultural em escolas italianas no período abril/maio 1995*. Florianópolis, maio 1995, 4 p. – acervo CEDEP.

preparação das bagagens dos futuros viajantes. De certa forma, também experimentamos entre nós, educadores e educadoras, a realização da *mediação cultural* através do patrimônio cultural das narrativas das viagens (situações sociais de aprendizagem, culturalmente apropriadas). Também por meio das pesquisas no universo cultural brasileiro, pois muitas vezes, informações foram obtidas em situações familiares ou em contato com pessoas das comunidades: recuperação de cantigas de ninar, de hábitos culturais de cuidado com as crianças, realizados pelas mães nas comunidades onde atuamos; as crendices populares lembradas pelas gerações mais antigas; a aprendizagem de elaboração de uma pipa com uma criança ou com um dos maridos das educadoras, enfim, uma ciranda de envolvimento, revitalizações e valorizações dos saberes populares e culturais de muitas pessoas, para além do círculo restrito dos educadores(as) das Oficinas do Saber. Mediação cultural realizada através da apropriação de conhecimentos culturalmente presentes nos nossos cotidianos e, inclusive, nas nossas memórias, pois muitas foram as ocasiões em que, neste processo, recordávamos de hábitos ou costumes de nossa própria vivência pessoal.

Numa das experiências de dupla de educadores(as) para concretizar os hábitos culturais estabelecidos no cuidado com as crianças, em sua primeira fase de existência (1ª infância), a dupla levou a experiência materna de duas educadoras, uma delas fazendo parte da dupla viajante, através de fotografias de seus filhos:

“ (...) mostramos slides e o vídeo para contextualizar as Oficinas do Saber e, em seguida, as crianças fizeram perguntas, que respondemos com a ajuda de uma tradutora. Depois, mostramos como é vivida a primeira infância no Brasil com fotografias de Natália e de Lucas e com pequenas dramatizações. As crianças comparavam e observavam os fatos entre os dois países. Ensinamos algumas cantigas de ninar e fizemos com elas um gostoso mingau”²⁴⁰.

Outros também são os relatos de duplas viajantes que demonstram não só a reinvenção metodológica para o desenvolvimento dos laboratórios didáticos, como também a profunda pesquisa em nossas raízes brasileiras:

²⁴⁰ RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti . **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. (Escola Elementar 126º Circolo- Roma- crianças de 1ª série - 6 anos) – acervo CEDEP.

“Contamos histórias com imagens e nem foi preciso tradução, tal era a concentração das crianças. Depois, fizemos um bolo de banana com côco com elas e, ao final, brincamos algumas brincadeiras infantis brasileiras e elas nos mostravam brincadeiras italianas”²⁴¹.

“Criamos a atmosfera da Ilha da Magia, dramatizando o conto ‘A Vassoura Bruxólica’ de Franklin Cascaes. Fizemos com as crianças suco de maracujá e bolo de banana, realizando um lanche semelhante ao que acontece nas Oficinas, com a participação de todas. Ensinamos a canção ‘Escravos de Jó’ com coreografia.(...). Percebemos que a comunicação com as crianças se efetivou, já que estavam abertas para tal, pois através de gestos, expressões e algumas palavras, conseguimos nos entender, perfeitamente”²⁴².

“Tendo como base a nossa árvore genealógica, minha (européia) e de Goretti (africana), mostramos a nossa formação, que também é a formação do povo brasileiro. Depois, dramatizamos a história ‘A Menina que Fez a América’ que conta a entrada de imigrantes italianos no Brasil, sob a visão de uma criança. No outro dia, criamos o cerimonial do chimarrão, passando a cuia de mão em mão, enquanto contávamos com imagens a lenda do erva-mate”²⁴³.

O diálogo como busca do encontro é uma forma de mediação cultural que tem como potencial a capacidade de superação das relações de sujeição e também possibilita a releitura de nossa própria cultura. Buscando formas de estabelecimento de relações dialógicas com crianças de outra cultura, adotamos formas metodológicas de interação de linguagens que possibilitaram a interação cognitiva e afetiva com elas. Aprendemos a usar uma metodologia dialógica, colocando em diálogo processos secundários e primários na relação com o conhecimento. E acabamos por efetuar uma releitura de nossa própria cultura, revitalizando memórias, descobrindo fontes preciosas do saber popular, resgatando lendas e contares de sujeitos marginalizados na história brasileira. Recolhemos neste diálogo com a nossa própria cultura, a voz do outro, a voz daqueles que não aparecem, normalmente, nos currículos dos espaços

²⁴¹ SILVA, Ana Márcia Lopes da, ROCHA, Nizeni Beatriz Martins da. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 16 de abril a 19 de maio 1993**. Florianópolis, 1993, 5 p. (Escola de Childiana/Perugia) – acervo CEDEP.

²⁴² RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti . **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. (Escola Elementar 126º Circolo/Roma- crianças de 2ª série- 7 anos) – acervo CEDEP.

²⁴³ RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti . **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. (Escola Elementar Jean Piaget/Roma- crianças de 3ª série- 8 anos) – acervo CEDEP.

educacionais. Uma forma de diálogo metodológico e uma fonte cultural que nos serviu como bagagem para a atuação educativa com as crianças do Projeto Oficinas do Saber. Assim, a experiência das viagens constituíram-se em laboratórios de formação para nós, educadores e educadoras brasileiros, revertendo as suas aprendizagens para o próprio desempenho de nosso trabalho educativo com as crianças de classes populares.

Tzvetan Todorov aborda estas potencialidades do diálogo, quando coloca a necessidade do desenvolvimento de “um diálogo, no qual nenhuma das partes deva ter a última palavra, no qual nenhuma das partes reduza a outra à condição de objeto. O diálogo permite a releitura da própria cultura, desestruturando-a à luz do quanto se recolhe da voz do outro”.²⁴⁴

Posso dizer que as experiências de intercâmbio intercultural não só desestruturaram (colocaram em movimento de desordem) a nossa visão da cultura brasileira e a nossa visão didático-metodológica, possibilitando a sua reorganização (a interação com outros elementos que agiram de forma cooperativa), fazendo emergir o ato criador de novos conhecimentos. Muito semelhante ao que Morin indica como o princípio dialógico do conhecimento - o movimento da ordem/desordem/organização que está na base fundante do pensamento complexo. E ao movimento de desconstrução e reconstrução que está na base dos processos de criação, conforme exposto por Farina²⁴⁵.

Com estas colocações, podemos então dizer, que a preparação anterior à viagem, se constituiu numa verdadeira viagem de aventura criativa e de reinvenção da nossa forma de realizar a mediação cultural em educação. Vivemos o mergulho na nossa própria cultura brasileira, pesquisando e compreendendo mais de nossa história cultural, revalorizando-a e, ao mesmo tempo, mergulhamos na nossa cultura didático-pedagógica para reinventá-la.

A mediação cultural, no campo educacional, através do diálogo de reciprocidade passa a exigir um contínuo trabalho de tradução cultural como a expõe Bhabha, uma atitude contínua de entrecruzamento de pontos de vista diferentes, de recuperação dos conteúdos dos discursos (a diferença irreduzível de quem fala) e dos discursos não-ditos (o que é sugerido pelas informações não-verbais), isto é, o que se mantém fora e muitas vezes é excluído do discurso

²⁴⁴ FIORUCCI, Massimiliano, op. cit, p. 93

institucional. Passa a exigir um processo cognitivo de desestruturação que pode revelar o escondido e recolocar a questão do juízo de valor – dos estereótipos e preconceitos.

O outro termo importante do conceito de Stefano Castelli é aquele da *relação*.

Todos nós educadores e educadoras através dos expedientes didáticos, passamos também valores, exemplos e testemunhos de vida, autenticando e comunicando a dimensão relacional intersubjetiva. Fazemos isto, quando nos colocamos em relação no intercâmbio que mantemos com os nossos educandos e educandas. Neste sentido, pode-se dizer que a relação recíproca, intencionalmente perseguida, no ato educacional é a *mediação*.

A relação educacional é por si mesma uma mediação, à medida que busca o diálogo entre sujeitos com posições diferentes. Mas, no âmbito educativo “a mediação não é só mediação entre sujeitos, mas também de saberes e de instrumentos para apreendê-los. Tais meios e instrumentos, pertencem no seu conjunto, à didática, que constitui um âmbito de mediação propriamente pedagógico”²⁴⁶.

A educação, portanto, media os mais diversos componentes do ser humano: o social, o cultural, o cognitivo, o afetivo. Não estamos, portanto, falando de um processo de mediação simplificado, que me parece estar presente na nossa concepção de mediadores, única e exclusivamente de conteúdos programáticos. Creio que estamos esquecidos da multiplicidade de mediações que realizamos na relação educacional e, no entanto, é ela uma das principais funções da nossa tarefa de educar.

Conforme coloca Piero Bertolini, a mediação “é uma das principais funções do educador que se exercita defronte a várias relações interpessoais, nas quais ele é protagonista. No interior de relações estabelecida com um aluno, a função de mediação se exerce tanto sob o aspecto social como sob aquele afetivo e cognitivo. O educador trabalha como mediador entre o aluno e o mundo que lhe diz respeito (...), facilitando a construção ou o restabelecimento de relações de compreensão deste mundo; a elaboração e a solução de conflitos; o encontro ou a passagem para novas dimensões sociais e afetivas (...). O educador é, além disso,

²⁴⁵ Ver sobre ato criativo, item 2.1.1, p. 129

mediador do encontro entre um aluno e uma tarefa de aprendizagem, transformando-se num dos vértices do triângulo sócio-afetivo-cognitivo”²⁴⁷.

O encontro com a experiência de intercâmbio intercultural com escolas públicas italianas, provavelmente por ter sido um meio que colocou em destaque mais acentuado as dificuldades para a inter-relação com a diferença cultural, nos obrigou a recuperar as múltiplas funções da mediação didático-pedagógica para podermos estabelecer uma relação de reciprocidade. Tivemos que entrelaçar o conteúdo a uma metodologia que pudesse comportar os aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

O relato da atividade desenvolvida nos permite verificar esta re-ligação de saberes. O cuidado com o local do encontro, preparado para acolher as crianças num primeiro contato, fala de nossa afetividade, de nossa convivialidade brasileira. A música age nas crianças como uma porta que as abre para se deixarem invadir pela emoção do encontro, motivando-as para querer conhecer uma outra realidade humana. O uso de gestos, expressões, sons - a teatralização, nos aproximaram através de ações elementarmente humanas. Os laços sociais estão presentes na maneira como elaboramos os conteúdos para serem experimentados coletivamente, como a decoração do espaço comum com os elementos da natureza que cada criança trouxe, ou ao final, com a exposição coletiva das aprendizagens e dos produtos elaborados; com a entre-ajuda na elaboração de objetos, na realização de um jogo ou brincadeira. Através da afetividade que se estabelece entre as crianças e as educadoras durante o percurso da relação, se presentifica a significação social de responsabilidade de cada um e cada uma com outras realidades sociais e humanas no mundo. O cognitivo se relaciona com outras dimensões humanas, recuperando a complexidade do conhecimento.

Todas estas aprendizagens, na relação com crianças e educadores e educadoras italianos, acabaram sendo importantes na nossa formação e na maneira como trabalhamos com as crianças do Projeto Oficinas do Saber. Aprendemos com esta relação a valorizar a nossa cultura, recuperando nos conteúdos, aspectos importantes da presença dos negros e indígenas na nossa configuração cultural, na nossa maneira de ser brasileiro ou brasileira; aspectos

²⁴⁶ FIORUCCI, Massimiliano, op. cit, p. 94

²⁴⁷ FIORUCCI, Massimiliano, op. cit, p. 94

importantes e significativos da cultura popular, bem como aspectos que não devem ser perdidos na forma de ser de nossas crianças das Oficinas do Saber. E também aprendemos a valorizar a nossa maneira de fazer educação popular, porque pudemos nos ver como capazes de criar, de inventar, de lidar criativamente com os imprevistos (a nossa capacidade de flexibilidade), o nosso raciocínio rápido, a nossa natureza convival e aberta ao encontro, e para constataremos a riqueza de nossas metodologias.

Alguns depoimentos são testemunhos desta descoberta de nós mesmos, no contato com as crianças e os(as) educadores(as) italianos. Testemunho da inserção em nossa prática educativa da presença da criança nos processos de aprendizagem e revelação de que experimentamos a educação não como educadores(as) que ensinam, mas que aprendem juntamente com as crianças a viver relações de respeito, partilha, cooperação e valorização recíproca:

“ Percebemos que a nossa maneira de lidar com a criança, estando ao seu lado nas brincadeiras, respeitando-a, valorizando-a com um grande contato físico e envolvimento nas atividades, causou admiração nos educadores italianos”²⁴⁸.

Percepção da validade de nossa experimentação na gestão de relações adultas horizontais, cooperativas, co-responsáveis e solidárias na forma como organizamos as estruturas decisórias e de funcionamento do Projeto Oficinas do Saber, capaz de evidenciar a produção de uma identidade coletiva e comprometida com o projeto político-pedagógico desenvolvido com as crianças das classes populares, bem como a de nossa capacidade de interagir criativamente diante dos imprevistos e dinâmicas sociais do cotidiano, absorvendo-os na prática educativa:

“(...) percebem muito dinamismo de nossa parte, salientando também como importante, a identidade de grupo que mantemos, quando em seus locais de trabalho não há esta coesão. Dizem que demonstramos uma capacidade de lidar com o imprevisto e de transformar rapidamente o processo educacional, absorvendo novas situações, provavelmente em função dos problemas que temos que enfrentar cotidianamente.”²⁴⁹

²⁴⁸ RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti . **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. – acervo CEDEP.

²⁴⁹ RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti . **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. – acervo CEDEP.

A força revigorante do reconhecimento, para nós mesmos, da execução de um projeto de educação popular que tem valor e credibilidade, quando na nossa sociedade a educação popular ainda é vista com preconceito e subestimada. E o reconhecimento através de relações paritárias entre sujeitos de culturas diferentes, do valor de nossas produções culturais locais, daquilo que construímos nos nossos cotidianos do fazer educação no Projeto Oficinas do Saber e daquilo que somos como pessoas e como profissionais da educação:

*“Sentimos nas palavras de algumas pessoas a credibilidade e a valorização do nosso trabalho e este retorno significa a existência de um projeto concreto”.*²⁵⁰

*“A Casa Laboratório foi muito importante para aproximar e integrar brasileiros e italianos nesta relação intercultural. Todas as atividades tiveram o objetivo de analisar esta relação, como cada um e cada uma sente-se nela e como pensamos sua continuidade. Todos se referiram a esta relação como importante e que nos estimula a olhar para fora, a perceber o outro e valorizá-lo e, ao mesmo tempo, a olhar para dentro, para nos vermos, percebendo e valorizando o que temos e o que somos”.*²⁵¹

Reconhecimento através da experiência educativa em um contexto desafiador, de nossas capacidades de atuação profissional, também reveladoras de descobertas e novos conhecimentos sobre a nossa própria maneira de ser e estar sendo no mundo:

“A minha experiência na Itália foi para mim um momento de descoberta profissional, pois não sabia que era tão capaz como educadora, conheci mais de mim mesma como pessoa e como profissional. A experiência foi um desafio que me fez crescer”.
(Patrícia Chagas)²⁵²

“A atuação nas escolas italianas foi para mim um aprendizado. Senti-me desafiada quando trabalhei com algumas turmas, tendo que conduzir as atividades, sozinha. Saí satisfeita, sentindo-me capaz, porque percebi que as crianças italianas não só se

²⁵⁰ SILVA, Ana Márcia Lopes da, SILVA, Eva Albertina da. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 20 de fevereiro a 30 de março 1997**. Florianópolis, junho 1997, 7p. -acervo CEDEP

²⁵¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório síntese da Casa Laboratório: relações interculturais, realizada no período de 15 a 17/08/97** com educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber e as educadoras italianas Grazia, Matilde, Elisa e Emilia do Projeto Aquilone. Florianópolis, 1997, 6 p.

²⁵² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. Florianópolis, 2001, 28 p.

envolveram como começaram a mostrar resultados rápidos, aprendendo a canção e a dobradura. Vejo também o quanto foi importante a preparação que realizamos antes da partida”.(Celene)²⁵³

Também, o olhar de fora de educadores e educadoras italianos, contribuiu para que pudéssemos ter uma auto-imagem de nosso trabalho educativo.

Auto-imagem de nosso profissionalismo, não identificado com uma visão descarnada e descomprometida de competência técnica, posto que a esta mescla o compromisso político-social com o outro da relação (crianças e educadores(as) italianos): a ética da co-responsabilidade, a manifestação da curiosidade como aproximação valorizadora da realidade com a qual se entra em convivência, a presença criativa e cooperativa como laço social de solidariedade, o respeito e capacidade de escuta como reciprocidade na relação entre sujeitos diferentes:

“O calendário programado foi respeitado perfeitamente, graças à organização de nossa rede, mas graças também ao profissionalismo das duas educadoras que demonstraram sentir-se responsáveis, em primeira pessoa, por cada momento. As educadoras foram incansáveis, curiosas, criativas, precisas e deram uma enorme contribuição ao projeto aqui na Itália, fazendo de cada momento uma festa e uma possibilidade viva de encontro e de intercâmbio real. Nas intervenções nas escolas, as suas personalidades se complementaram: profissionalismo é saber priorizar os objetivos da viagem, mesmo nos momentos de cansaço; é saber dividir a qualidade da intervenção didática, tendo confiança na capacidade e na criatividade da outra. Uma sintonia que souberam realizar(...). Nas intervenções com as crianças, demonstraram o quanto o ato educativo se fundamenta nas relações; que a relação pode ser de simpatia, de curiosidade recíproca e de colaboração já no primeiro encontro, porque estabelecida, tendo como base, o respeito e a capacidade de escutar o outro com profundidade. Nas Oficinas este escutar o outro se impõe como ponto cardeal de toda a proposta. As educadoras foram mestras nesta arte difícil”. (Marina)²⁵⁴

A importância e valorização de nossa atuação de mediadores culturais, possibilitando às crianças e educadores(as) italianos a oportunidade de se confrontarem com as suas diferenças culturais, principalmente aquelas relativas à

²⁵³ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. Florianópolis, 2001, 28p.

²⁵⁴ SPADARO, Marina. **Prezense in Italia dell’educatrice delle Officine del Sapere**. Movimento de Cooperazione Educativa: Roma, marzo 2000, 2 f. – acervo CEDEP. (tradução nossa)

forma próxima e acolhedora com que nos relacionamos com as crianças, nos espaços educacionais:

“As atividades didáticas propostas pelas educadoras brasileiras foram muito interessantes e nas reflexões que aconteceram, nos dias que sucederam as suas presenças entre nós, foi possível constatar o quanto este tipo de relação intercultural incide positivamente sobre as crianças e sobre nós mesmos, adultos. Também com os pais aprendemos, porque nos fizeram perceber como as educadoras brasileiras são mais alegres e mais soltas com as crianças do que nós, educadores italianos, que somos freqüentemente mais tensos e preocupados, na relação com as crianças”.(Educadores da Escola Elementar Luigi Piccaro, Latina)²⁵⁵

A validade de nossas experimentações didático-pedagógicas de transformar as concepções teóricas que norteiam os nossos trabalhos em práticas, elaborando a relação intercultural entre teoria e prática, fundada em processos de reflexão e diálogo como sustentação básica de nossa formação e aprendizagem permanente. A evidência do compromisso político com a emancipação das classes sociais marginalizadas na sociedade brasileira, que perpassa a nossa prática educativa:

“O nosso encontro com as educadoras foi muito forte, porque são educadoras que consideram os problemas sócio-educativos não só do ponto de vista teórico (...), mas também do ponto de vista do fazer educativo. O fazer educativo, nelas, pelo menos sob o meu ponto de vista, parece-me ser caracterizado por um envolvimento total nas questões com as quais se defrontam cotidianamente; os problemas elas os vivem, mas não se deixam abater por eles. Estes são metabolizados através da reflexão, do diálogo com os outros membros das Oficinas do Saber, na busca de possíveis encaminhamentos. (...) As suas intervenções, nos três dias em Marechiaro, eram ao mesmo tempo profundas e leves, muito verdadeiras e pouco retóricas, pressupondo uma qualidade de educadores que não é comum”. (Ugo)²⁵⁶

Todas estas descobertas e revelações, aprendizagens sobre nós mesmos, propiciadas pelas relações de mediação cultural nesta experiência de intercâmbio pedagógico intercultural, funcionaram e funcionam como estímulos fortalecedores de nossa trajetória na construção de uma educação emancipadora para crianças de classes populares. Fortalecem a nossa auto-estima e o reconhecimento de

²⁵⁵ SCUOLA ELEMENTARE LUIGI PICCARO. *Patricia e Celene alla Luigi Piccaro*. Latina, marzo 2000, 1f.- acervo CEDEP. (tradução nossa)

²⁵⁶ PUGLIESE, Ugo. *Riflessione sulla presenza a Napoli di Patricia Chagas e Celene da Costa*, Napoli, marzo 2000, 2 f. - acervo CEDEP. (tradução nossa)

nossas capacidades de atuação nos processos educacionais. E são também indicadores substanciais do valor e da capacidade de todos os educadores e educadoras brasileiros, comprometidos com educação, cujas qualidades são muito pouco elevadas, num mar de críticas e desvalorizações de muitas tonalidades.

Tinha razão Montaigne quando incitava os seus compatriotas a viajar para observar as diferenças. Para ele a viagem era o melhor meio “para polir e lustrar o nosso cérebro de sua tendência a ser contra os outros”²⁵⁷, afirmando que é conhecendo os outros, que melhor conhecemos a nós mesmos.

As viagens, no entanto, não terminam com o retorno das duplas de educadores(as) da Itália, pois a partir de então, estas passam a tecer um novo fio de *mediação cultural*, o de visitarem cada turma das Oficinas do Saber para envolver as crianças na magia da viagem e repassar a elas notícias dos seus amigos e amigas italianos. Para as nossas crianças, estes são momentos de intensa emoção. A emoção de estarem recebendo através dos(as) educadores(as) que viajaram, o testemunho vivo do carinho e da atenção de crianças e educadores(as) de muito longe. Para muitas crianças é a primeira vez que experimentam esta sensação de ser presença querida, presença importante, presença valorizada para outros e outras que embora distantes, são afetivamente próximos.

As duplas de educadores(as), organizam as atividades, desenvolvendo pequenos percursos também realizados com as crianças italianas e, posteriormente, mostram fotografias das escolas da relação, postais da cidade onde se localiza a escola, contam o que perguntavam as crianças italianas sobre elas e muitas vezes, trazem pequenos presentes feitos pelas crianças italianas (desenhos e mensagens) ou presenteados pelos educadores(as) italianos para as atividades coletivas nas Oficinas do Saber. Um pequeno relato desta experiência de retorno, nos dá a dimensão desta presença de mediação cultural que se renova:

“As visitas foram muito importantes. As crianças nos receberam com muito carinho e receptividade. Em todas as turmas desenvolvemos atividades feitas nas turmas de crianças italianas. Mostramos fotos, postais, imagens que tínhamos tido a oportunidade de ver ao vivo e que tínhamos plena condição de repassar a emoção vivida, naquele país tão distante geograficamente, mas tão próximo afetivamente e com sonhos

²⁵⁷ BEN JELLOUN, Tahar , op. cit., p. 18

*muito semelhantes. Fizemos pizza em algumas turmas, contamos histórias, entregamos presentes e inclusive um pouco da terra italiana.*²⁵⁸

Esta partilha dos(as) educadores(as) das Oficinas do Saber da experiência de viagem à Itália, com as crianças, é duplamente significativa: por estabelecer uma relação de cumplicidade entre experiências adultas e infantis; e por ser elemento precioso de percepção da presença viva das crianças italianas, com as quais mantêm intercâmbio através de correspondências durante o ano. Já as reações das crianças das Oficinas do Saber, sempre foram surpreendentes, dando-nos ricos referenciais para se compreender a sua maneira de ser criança e de como atuar metodologicamente com os conteúdos:

*“Ao mostrarmos um livro de fotos de Roma, que é grande e com muitas páginas, imaginávamos nós, que as crianças aguentariam olhar apenas algumas páginas e depois se cansariam e se dispersariam, mas foi diferente. Em todas as turmas, as crianças olharam atentamente todas as páginas do livro, fizeram perguntas, pediam para olhar mais, numa atitude de muito interesse e seriedade. Numa grande demonstração de valorização do que se estava mostrando a elas.”*²⁵⁹

As crianças das Oficinas do Saber estavam simplesmente envolvidas com um conhecimento que para elas fazia sentido – conhecer mais de amigos e amigas distantes com os quais se comunicam. Este aspecto é revelador da maneira como elas se envolvem e se relacionam com o conhecimento, desde que este tenha relação com as suas vidas de crianças. Desde que tenha um significado com as suas formas cotidianas de se relacionarem com o mundo e consigo mesmas.

E são crianças que sabem reconhecer e valorizar as manifestações simbólicas, desde que também tenham sido reconhecidas como presenças significativas:

“ Ao distribuirmos uma ‘pitada’ de areia da praia italiana de Aprilia, todos pegaram, olharam, fizeram observações sobre a diferença em relação à areia de nossas praias e se apoderaram dela como de um tesouro, não de valor econômico, mas de um grande valor afetivo. A ponto de algumas delas, em seguida, ao terem que

²⁵⁸ SILVA, Ana Márcia Lopes da, SILVA, Eva Albertina da. **Relatório de presença nas turmas das Oficinas do Saber: retorno viagem à Itália**, encontros realizados no período de 03 a 16 de abril de 1997. Florianópolis, 1997, 2 p. – acervo CEDEP.

²⁵⁹ SILVA, Ana Márcia Lopes da, SILVA, Eva Albertina da. **Relatório de presença nas turmas das Oficinas do Saber: retorno viagem à Itália**, encontros realizados no período de 03 a 16 de abril de 1997. Florianópolis, 1997, 2 p. – acervo CEDEP.

*segurar um outro objeto, não abrirem a mão para que a areia não escorresse para o chão. E, numa atitude bem pensada, para também conhecer o outro objeto, depositavam aquela pitada de areia, num canto da mesa, para que ela não se perdesse e, em seguida, pudessem guardá-la em um lugar mais seguro.*²⁶⁰

Outra aprendizagem, mediada por esta relação de intercâmbio intercultural, foi a de *acolhimento do outro* como uma atividade educativa fundamental para a formação da sensibilidade humana e para o desenvolvimento de relações de reciprocidade. Receber um hóspede requer oferecer alguma coisa de si, enquanto o(a) outro(a), igualmente, oferece a sua presença. Como já expus anteriormente, esta é uma relação de paridade que envolve numa mesma palavra – *hospedar* (quem hospeda e quem é hospedado), ambos os interlocutores, em ações de oferecer e receber recíprocos.

Desta maneira, várias foram as manifestações de acolhimento que recebemos na Itália:

*“As crianças nos receberam com bandeirinhas coloridas, apresentando acrósticos feitos com nossos nomes, o de Marina e o da cidade de Florianópolis”*²⁶¹.

*“No dia seguinte, fomos recebidas por toda a escola, no pátio, cantando uma linda canção que falava de amizade. (...) No último dia, na escola, dançamos a quadrilha com as crianças e professores, foi muito gostoso e alegre. Houve a participação de todos. A noite houve uma janta com a presença dos pais e fizemos uma quadrilha improvisada com as mães. Ir embora de San Martino não foi fácil, ficaram todos em nossos corações”*²⁶².

*“E, para finalizar, foi organizada uma festa intercultural com comidas típicas de cada país”*²⁶³, organizada pelos pais e educadores(as), músicas e a apresentação de Capoeira pelo

²⁶⁰ SILVA, Ana Márcia Lopes da, SILVA, Eva Albertina da. **Relatório de presença nas turmas das Oficinas do Saber: retorno viagem à Itália**, encontros realizados no período de 03 a 16 de abril de 1997. Florianópolis, 1997, 2 p. – acervo CEDEP.

²⁶¹ RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. (Escola Elementar Jean Piaget/Roma) – acervo CEDEP.

²⁶² SILVA, Ana Márcia Lopes da, SILVA, Eva Albertina da. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 20 de fevereiro a 30 de março 1997**. Florianópolis, junho 1997, 7p. (Escola Elementar San Martino/Ferrara) – acervo CEDEP

²⁶³ As escolas italianas têm recebido expressivo número de crianças, filhos e filhas de famílias de vários países.

*Grupo Carcará, onde Sidnei e Paulinho – brasileiros residentes em Roma – se apresentaram*²⁶⁴.

Festas de acolhida que também foram realizadas por nós e as crianças das Oficinas do Saber, quando do recebimento de educadoras italianas:

“ (...) organizamos uma recepção de chegada com características fortes desta relação: bandeirinhas brasileiras e italianas confeccionadas pelas crianças, balões, doces, canções italianas e brasileiras, cantadas por todos nós e as crianças com muita alegria e emoção. A despedida foi também uma festa realizada com a participação e presença das crianças”²⁶⁵.

“As crianças da Oficina Ilha Continente e Nova Horizonte, receberam as educadoras italianas: Marina, Anna, Cristina e Emília, cantando a música ‘Como é Grande o Nosso Amor por Vocês’ e, conforme cantavam, iam montando um painel coração, que já tinha a frase musical escrita, fixando desenhos feitos por elas de imagens evocadas pela música: mar, céu, sol, etc. Este painel foi presenteado às educadoras”²⁶⁶.

O significativo destas experiências é que trouxeram para dentro do Projeto Oficinas do Saber uma “cultura do acolhimento” que está presente no tecido didático-pedagógico do projeto. Assim, acolhemos as crianças no cotidiano das atividades com respeito, afeto e muitas vezes, surpresas. E as crianças com os educadores(as) elaboram formas de acolhimento dos pais e mães, de grupos de crianças de outras Oficinas que se visitam; de grupos de crianças de outros projetos, etc. Há sempre atenção para com a forma de acolhida das crianças no cotidiano e de acolhida de outros(as) que nos visitam ou com os quais estabelecemos relação de participação eventual.

Estas são algumas passagens de um longo processo de aprendizagens que maturaram para nós, a função da mediação cultural nos processos educacionais como portadora de muitas facetas de belas e reveladoras riquezas do fazer educação. Facetas que como num caleidoscópio ligam o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser e estar* na vida.

²⁶⁴ RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti . **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. (Escola Elementar Montegrappa/Aprilia) – acervo CEDEP

²⁶⁵ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde, Elisa, Grazia e Emília) ao Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

²⁶⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR **Relatório: Encontro mágico, visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Marina, Cristina, Anna e Emília) ao Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, agosto 2001, 65 p.

2.1.3. Construindo pontes entre Casas Laboratórios com crianças

Ainda na viagem de 1992, tive a oportunidade de conhecer uma experiência de Casa Laboratório italiana, onde são desenvolvidas atividades de formação educativa para crianças, adolescentes e educadores(as) – a Casa Laboratório de Cenci²⁶⁷.

Esta Casa Laboratório é originária das propostas de pesquisa em forma de laboratórios, tanto para crianças como para adultos, desenvolvidas pelo Movimento de Cooperação Educativa – MCE.

Na Itália, o Movimento de Cooperação Educativa (MCE) representou um espaço autônomo de pesquisa e experimentação em educação, nos anos em que a escola italiana era totalmente fechada em si mesma. As rígidas ideologias do pós-guerra se contrapunham e deixavam muito pouco espaço a idéias e práticas educativas no campo da educação. No final dos anos 60, o Movimento de Cooperação Educativa participou de um movimento político que recolocou em questão o papel social da escola pública italiana, sustentando a adoção do período integral nas escolas de ensino fundamental e conseguindo substituir o livro didático único pela biblioteca de classe. Também foi um forte impulsionador na luta pela integração das crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular. Além deste envolvimento político com as transformações estruturais da escola pública italiana, o Movimento de Cooperação Educativa passou a desenvolver laboratórios de adultos para a formação de educadores e educadoras, inseridos nestas escolas. Estes laboratórios realizam pesquisas sobre temas que enriquecem a proposta e as reflexões educativas.

²⁶⁷ A Casa Laboratório de Cenci fica situada numa área rural, próxima à cidade de Amélia, na região da Umbria e é coordenada pelo educador Franco Lorenzoni. Trata-se de uma casa de moradia, que em determinadas épocas do ano, desenvolve atividades formativas para crianças e adolescentes de Escolas Italianas ou para grupos interessados que atuem com crianças e adolescentes. Oferece também em alguns períodos atividades de laboratório para educadores e educadoras interessados(as), desenvolvendo temáticas tais como: experiências sobre o escutar, o narrar, o teatro, a astronomia, etc, ou promovendo encontros com educadores(as) de outros países (brasileiros, guatemaltecos, chilenos), que desenvolvem atividades de sua cultura, as quais são experimentadas no confronto com a cultura italiana. Segue um modelo de estrutura para vivências educacionais, que na Itália é chamada de “campo-escola”. Existem vários “campo-escolas” que oferecem diversas possibilidades de experiências formativas, como aquelas do tipo de hotéis-fazenda onde as crianças participam de todas as atividades, alimentando os animais, fazendo o pão, o queijo, etc, orientadas por um grupo de animadores que são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

Franco Lorenzoni, hoje coordenador da Casa Laboratório de Cenci, narra o seu envolvimento com este tipo de formação: “quando encontrei professores e professoras do MCE, me atraiu a idéia que os adultos pudessem passar tardes inteiras, sentados no chão, discutindo as imagens do círculo e do quadrado; pudessem brincar de entrar na história de um mito ou de uma fábula pintando; pudessem ler juntos, à noite, algumas tragédias gregas, desenvolvendo momentos de crescimento individual e coletivo. Repensando agora sobre esta experiência, depois de tantos anos, me parece que vivi a passagem de uma idéia política de *movimento* toda projetada na direção da exterioridade – quando nos envolvíamos com entusiasmo e dávamos nossa contribuição revolucionária a movimentos políticos, buscando acelerar o fluxo da história – a uma outra idéia de *movimento*: a de uma imagem de transformação da sociedade e dos indivíduos mais concreta e particular, mais interior, mais próxima às diferenças de cada um. Uma transformação que só podia acontecer através da manifestação de boca em boca e na comunicação corpo a corpo. Uma transformação, certamente mais lenta e mais difícil, mas ao mesmo tempo, mais prudente, mais intensa e mais eficaz. Tudo isto impulsionava também a uma idéia de mundo, no qual a *história* existe apenas enquanto é encarnada na vida de alguém, nas emoções e nas esperanças de corpos e pessoas concretas. Participar de encontros de muitos dias, nos quais a imersão total em uma viagem de conhecimento, permitia a cada um de colocar-se em jogo na relação com os outros, foi para mim uma descoberta. Como foi também uma descoberta, perceber as possibilidades que se abrem quando nos encontramos entre professores com regularidade, uma vez na semana, dando vida a laboratórios de pesquisa que, algumas vezes, duram anos. Aproximei-me assim, da idéia de que educar é um processo lento, nunca linear, no qual as coisas retornam e são revividas continuamente e que quando se percorre esta estrada, freqüentemente se avança por deslizamentos e saltos, quase nunca previsíveis.²⁶⁸”

Foi neste mundo de pesquisa educativa que entrei, percorrendo as suas nuances de imprevisibilidades, surpresas e descobertas. Um mundo grávido de experiências que tive a oportunidade de compartilhar, convivendo durante três dias

²⁶⁸ LORENZONI, Franco. *L'ospite bambino: l'educazione come viaggio tra le culture nel diario di un maestro*. Roma: Napoli: Theoria, 1994, p. 77-79 (tradução nossa)

com as atividades desenvolvidas para uma turma de crianças, vindas de uma escola pública de Nápoli.

A minha primeira impressão foi a de estranhamento com o tipo de atividade que era oferecida às crianças: subir uma montanha com a terra banhada, rastejando e se emporcalhando por completo; andar dentro de um rio de água corrente, vestidos, equilibrando-se sobre as pedras e se molhando por inteiro; entoando sons dentro de uma espécie de caverna, escavada num barranco, produzida pelos antigos agricultores para proteger os animais nos períodos de inverno; andar na noite escura em grupo, pela mata.

Todos estes eram percursos que seguiam uma linha construída com os pequenos grupos sobre a exploração dos sons, das cores, do escutar, entremeados por outras atividades que se interligavam durante os três dias, constituindo um percurso contextualizado de exploração pessoal para cada criança presente e conduzido por um animador. Percursos que não acompanhei na sua totalidade, porque estive presente em todos os grupos, experimentando em cada um, algumas das experiências desenvolvidas.

Relato, no entanto, a minha perplexidade com as reações daquelas crianças em relação ao sujar-se: algumas iam ao pote com uma sede insaciável de se emporcalhar; outras demonstravam repugnância para com o contato com a terra, ou preocupações com as reações da mãe ante as roupas imprestáveis. Na caverna dos sons, fiquei surpresa com a dificuldade de algumas crianças de os pronunciarem, quanto mais de colocá-los para fora a todo pulmão.

A estranheza que me acometeu, ocorreu porque tomava como referência a realidade das crianças das Oficinas do Saber, para as quais sujar-se, subir em árvores, explorar matagais e montanhas de barro, subir com ligeireza e confiança na laje das casas para soltar pipa era uma habitualidade. Capacidades de nossas crianças que me foram reveladas com esta experiência e com observações efetuadas no contato com as crianças nas escolas italianas. Dentro da minha visão de familiaridade com esta capacidade de autonomia e agilidade das nossas crianças, tudo aquilo me parecia sem sentido. Há permanecer com esta impressão de *non-sense*, certamente teria desenvolvido uma visão estereotipada e preconceituosa da atividade educacional realizada, senão também das próprias crianças italianas.

O que quero enfatizar com esta experiência, mais uma vez, é a necessidade de conhecermos os mundos infantis com os quais nos relacionamos, para então entender as razões de determinadas práticas de formação com elas realizadas. Crianças de espaços urbanos e imersas numa cultura de proteção, como as crianças italianas, precisam viver práticas educacionais que lhes possibilitem estranhar-se, para que possam se colocar em relação com mundos desconhecidos de si mesmas. O estranhamento é um elemento fundamental para a prática pedagógica, porque lança os indivíduos para um outro lugar, diverso daquele que está habituado ou familiarizado. É, igualmente, um exercício para o desenvolvimento da mentalidade múltipla e complexa, e para a convivência com outras formas de ser e estar no mundo – abrindo o caminho para a atenuação dos estereótipos e dos preconceitos.

Para as crianças italianas, a experiência tinha toda uma significativa importância. Proporcionava-lhes o contato com os processos primários, funcionando como uma espécie de contraponto à prevalência em suas atividades dos processos mentais, mediados pelos processos secundários. Experimentar-se em relação a outras percepções da realidade, constituía-se em um estímulo para a descoberta de quanto a realidade muda com o deslocamento do ponto de vista em que é experimentada. Além disso, as atividades coletivas, proporcionavam às crianças italianas o desafio de enfrentar as suas dificuldades e limites, contando com o estímulo das outras crianças: enfrentar o medo de andar por uma corredeira d'água, equilibrando-se sobre as pedras, era uma insegurança vencida pela presença dos(as) outros(as) companheiros(as) que à frente preparavam o terreno da passagem, experimentando-o e dando a segurança da mão amiga; cabendo a cada um e a cada uma responsabilizar-se por aquele(a) que vinha logo atrás. Era esta cadeia de energias solidárias que fazia vencer as temeridades e enfrentar com sabor de aventura o desafio da travessia. Desafio que posteriormente se transformava no sabor da conquista coletiva. O mesmo aconteceu na caverna dos sons, onde estimulados por outras crianças, aqueles(as) que não conseguiam se liberar do controle rígido do próprio corpo, sentiam-se desafiados a se experimentar, enfrentando os próprios limites e dificuldades com alguns resultados encorajadores, que nos possibilitou a formação de um coro de sons de inesperada beleza. O coro só era possível graças ao enfrentamento do desafio que cada um e cada uma explorava dentro de sua capacidade de emissão dos sons, num

crescendo de possibilidades, encorajadas por um contínuo – “você é capaz” e a “tua presença é importante neste coro”. Aos poucos fomos nos soltando, deixando de lado a inibição e os corpos controlados, sendo levados pela beleza e leveza da curiosa sonoridade que coletivamente éramos capazes de produzir. E que estimulados pelas conquistas, queríamos cada vez mais re-experimentar em outros jogos de combinações. Tessitura de sons a nos envolver a todos e todas no prazer do conjunto dos fios de nossos cantos humanos.

“A nossa obra educativa deve ser mais escultura do que pintura. Devemos trabalhar – segundo a distinção de Leonardo da Vinci – mais por via de *escavar* (tirar para fora) do que pela via do *colocar* (acrescentar). Em outras palavras, é preciso mais desvelar, cavar para ver as formas existentes, do que acrescentar mais cores a esta forma”²⁶⁹. As atividades experimentadas tinham, exatamente, esta concepção, a de escavar as potencialidades das crianças, principalmente aquelas esquecidas e reduzidas à ignorância, no cotidiano.

Escavar como potencial para religar saberes, para constituição de novas compreensões de si mesmo e da realidade, para o estabelecimento de nexos entre as várias percepções de nossas capacidades. Esculpir é trabalhar por subtração, no sentido de retirar pedaços de um bloco rígido e homogêneo para fazer surgir, revelativamente, múltiplas formas que estavam escondidas. Esculpir é colocar em evidência, formas em nós existentes, como a pronúncia de sons e ativação da audição, explorando estas capacidades na sua exaltação, sem o verniz defensivo provocado pela linguagem das palavras. É descobrir outras linguagens de nós mesmos e não é tarefa fácil, porque mexe sobretudo com os nossos horizontes internos, com as nossas couraças, medos e potencialidades desconhecidas, lançando-nos no terreno do imprevisto e do inesperado – do estranhamento.

O diálogo com esta Casa Laboratório, permitiu que repensasse a natureza cultural das atividades desenvolvidas com as crianças das Oficinas do Saber, à medida que a desestruturava à luz do quanto recolhi da voz do outro, representada pelas vozes daquelas crianças italianas na experiência de laboratório que provaram. Quais seriam os desafios para as crianças brasileiras? Desafios que lhes oportunizassem explorar partes desconhecidas de si mesmas?

²⁶⁹ LORENZONI, Franco, op. cit., p. 30. (parênteses – acréscimo nosso) –(tradução nossa).

Percebi, assim, que poderíamos descobrir novas experiências educacionais que pudessem criar estranhamentos para as crianças das Oficinas do Saber, possibilitando-lhes avançar para além do que já lhes era familiar e habitual. Certamente que não poderíamos realizar laboratórios didáticos com as atividades experimentadas pelas crianças italianas, a de exploração do contato com a terra, com os desafios da travessia de um córrego, pois para as nossas crianças, guardavam sintonia e semelhança com a sua convivência cotidiana. Era necessário pensar em atividades que também as colocassem em contato com experiências pouco, ou às vezes nunca experimentadas, no seu cotidiano. Desafiá-las a avanços afetivos, cognitivos e sociais, que possibilitassem a elas a exploração de seus horizontes internos na relação com estímulos externos, sem descuidar de que elas perdessem as qualidades de autonomia, agilidade, iniciativa, criatividade, arrojo que se evidenciaram para mim, eram portadoras. Qualidades que também poderiam ser, melhor aproveitadas, no nosso fazer educação.

Foi assim que realizamos algumas Casas Laboratório²⁷⁰ com as crianças das Oficinas do Saber, colocando-as a experimentar outras vertentes do processo educacional. Eram Casas Laboratórios de final de semana (sexta, sábado e domingo), em que o próprio fato de saírem de suas comunidades, de um certo confinamento existencial, já era para elas a experimentação com alguma coisa de não habitual. E para nós, educadores e educadoras, era oportunidade de melhor conhecer as crianças, fora de seu ambiente cotidiano e do espaço educativo das Oficinas do Saber.

²⁷⁰ Estas Casas Laboratório eram organizadas pelo grupo de educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. Organizávamos toda a parte dos percursos pedagógicos, o envolvimento das crianças nas atividades comuns de sobrevivência e bem-estar do grupo, bem como toda a infraestrutura necessária: alimentação, transporte, segurança. Conseguíamos alguma casa privada, não utilizada pelos proprietários em períodos fora das férias e do verão, em uma praia da cidade, ou algum espaço público ocioso em final de semana como o de uma Creche Municipal no Ribeirão da Ilha, para tornar o evento financeiramente viável. Pelo alto custo do empreendimento, foram realizadas com mais frequência no período de 94 a 96, quando contávamos com um financiamento tripartite, formado por contribuições financeiras da Comunidade Econômica Européia (CEE) através do Centro de Iniciativas Democráticas e de Informações para o Desenvolvimento (CIDIS) em Perugia; do Projeto "Aquilone", rede de educadores(as) de escolas públicas italianas com as quais mantemos intercâmbio pedagógico intercultural e o próprio Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP) com os seus parceiros brasileiros de financiamento do projeto. Após este período, foram realizadas outras Casas Laboratório, mais esparsas, dependendo da disponibilidade de recursos financeiros para a infraestrutura básica e contando com o empenho dos(as) educadores(as) na busca de alternativas operativas.

Apresento algumas manifestações das crianças sobre a experiência de Casa Laboratório das Oficinas do Saber, assinalando os estranhamentos que as fizeram romper com o habitual e familiar.

Uma das atividades que excitou muito as crianças foi a própria possibilidade de fazer as malas para a viagem. Para muitas foi a primeira experiência de sair de seu espaço cotidiano e realizar uma viagem para um outro mundo, desconhecido, mesmo que se tratasse de apenas alguns quilômetros a serem percorridos dentro da cidade de Florianópolis. Excitação também provocada pela experiência de uma viagem coletiva, junto com os(as) companheiros(as) da Oficina do Saber para viverem de dois a três longos e saborosos dias:

“ Eu levei uma semana para arrumar a minha mala. Eu levei uma hora para arrumar as minhas roupas. Eu levei meia hora para colocar tudo dentro da bolsa. Eu levei shorts, toalhas, blusas e cobertor. Eu levei sabonete Gessi, calça comprida, lençol, cueca, escova de dente, pente, edredon, pipa. Eu levei sapato, calção, meia, acolchoado, pipa, baton, espelho, travesseiro”²⁷¹.

Observam-se, nestes pequenos relatos, as diferenças de criança para criança no tempo necessário para fazer as malas e na escolha de suas prioridades para a viagem, bem como a presença responsável de cada um e cada uma com as suas próprias coisas.

Outra manifestação, provavelmente inusitada, foi aquela da partida, vivida de forma muito diferente do que aquela de tomarem um ônibus circular, no cotidiano da vida comunitária:

“ A nossa partida foi muito legal, bonita, com muitas malas e pessoas nos dando tchau. Algumas mães vieram dar tchau para os seus filhos. Todos nos olharam quando nós saímos. O dia estava ensolarado, sem chuva, muito bonito. Fomos num micro-ônibus bonito e grande, espaçoso. Era branco com preto. Tinha desenhado um tubarão e tinha 14 lugares. O nome do ônibus era Tutubarão e o nome do motorista era Ciro. Ele era muito legal.”²⁷²

Lembro-me da chegada na casa, na praia da Daniela, e da exploração inicial que fizeram de todo o espaço como se tivessem necessidade de entrar dentro

²⁷¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

²⁷² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

daquela casa com a alma, para lhe significar, para construir imaginários sobre a vivência nos próximos dias: a escolha do quarto e dos(as) companheiros(as) de sono, o banheiro para se experimentar no espelho e se embelezar. Detalhes, que elas contam, e que para nós seriam por demais comuns e habituais para serem sequer vistos e citados:

“Ainda tinha sol quando chegamos. Chegamos e olhamos a casa. Foi uma bagunça, todo mundo com as malas, as coisas que eram descarregadas do ônibus. A casa era branca e marrom e de dois andares. Era bonita, esquisita e tinha árvores e um pátio grande ao redor. Tinha muitos quartos, dois banheiros e uma grande garagem.”²⁷³

Ao falarem sobre a casa de convivência, demarcando algumas de suas peças, sem dúvida falavam de si mesmos, falavam de suas casas sem muitos quartos, sem muito espaço e com precários banheiros, falavam da esquisitice desta casa diante daquelas que conheciam no seu cotidiano. Ampliavam os seus horizontes externos com a experimentação de outros espaços de vivência social, mas também ampliavam os seus horizontes internos, abrindo-os para a beleza da utopia, para o desenvolvimento de outro imaginário social capaz de estimular a mudança de suas condições de vida, num sentido positivo de suas existências. E, sobretudo, esta experiência lhes alimentava a auto-estima de presenças dignas de ocuparem outros espaços da cidade, para além daqueles a que estavam submetidas.

Outro fato foi interessante, nesta experiência, e por elas registradas: a colocação das malas nos quartos e a súbita necessidade de trocaram de roupa, reafirmando a necessidade da presença de cada um e cada uma na expressão da mala, a sua individualidade e, ao mesmo tempo, o fato de terem se vestido para a viagem de uma maneira, usando a roupa de domingo ou a melhor roupa para ocasiões especiais, mesmo sabendo que iriam a uma praia, e sentindo a necessidade de trocar a vestimenta para apropriá-la ao local ou para se sentirem em casa. Troca de roupa que também tinha um gosto de mostrar aos demais o seu guarda-roupa ou a variedade de peças que haviam trazido, colocando para fora a maneira de ser social daquelas crianças e das suas satisfações em serem

²⁷³CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

portadoras de uma individualidade, normalmente descaracterizada nos espaços educacionais, onde são vistas como massa informe, quando associadas à idéia, igualmente homogeneizadora, da pobreza.

“Nós levamos as nossas malas lá pra cima, pra colocar elas nos quartos. Chegando lá em cima, nos quartos, nós trocamos de roupa e colocamos shortes e blusas para andar na praia. Alguns trocaram várias vezes de roupa.”²⁷⁴

Sobre as atividades desenvolvidas, as mais marcantes foram as de exploração dos sons do local e a da fogueira realizada no período da noite.

Durante a caminhada para a praia, deveriam prestar atenção nos sons do local e , posteriormente, cada criança reproduziu o som que detectou e escolheu no grupo, que era repetido pelos demais, passando em seguida ao desenho destes sons, com os quais se formou um painel sobre uma das maneiras de ser daquele local e através de cujas expressões as crianças fizeram comparações com os sons existentes em sua comunidade. Certamente que a experimentação da convivência com o silêncio não foi tarefa fácil e nem todos conseguiram realizá-la, pois esta é uma das dificuldades das crianças que convivem em ambientes pequenos e populosos, onde a privacidade e a possibilidade de estarem sozinhas, consigo mesmas, é praticamente inexistente.

“Fomos caminhando até a praia, escutando os sons da natureza. A gente fez atividades na praia em que não se podia conversar. Depois, ouvimos os sons de nossos colegas. Um falava e os outros faziam igual. Então desenhamos os sons que tínhamos escolhido. Depois fizemos um quadro com o que a gente tinha desenhado e conversamos sobre os sons diferentes da praia e os que ouvimos todos os dias. A gente colocou o quadro na parede da sala.”²⁷⁵

Já a atividade da fogueira à noite, cria todo um clima completamente diverso de encontro. Durante o dia, uma das tarefas que realizaram foi a de recolher gravetos para a sua montagem e escolha do local mais adequado. É um momento esperado com muita ansiedade e curiosidade – o que acontecerá? Nesta fogueira, à noite, foi contada uma lenda sobre o surgimento das estrelas e as crianças ouviram-na deitadas, olhando o céu estrelado, devendo escolher uma estrela

²⁷⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

particular, a sua estrela. Uma estrela que deveria trazer um sonho para iluminar mais intensamente a fogueira. Em seguida, cada criança foi convidada a lançar na fogueira a sua estrela, para revitalizá-la e aumentar o seu poder de aquecimento já que, a noite era fria, contando, às demais, o seu sonho. Passado este momento de partilha das presenças, criado o clima do calor de convivência humana no grupo, foram realizadas cantorias de canções, sugeridas pelas próprias crianças e, posteriormente animadas pelo violão do companheiro de uma das educadoras.

“ Procuramos gravetos e preparamos a fogueira. Ao redor da fogueira nós ouvimos uma história das estrelas e nós jogamos nela nossos sonhos. Depois cantamos músicas e chegou o Luiz com o seu violão e cantou algumas músicas que ele sabia. Também chegou o Miguel e ficou cantando com a gente. Foi muito alegre e muito legal.”²⁷⁶

Com palavras, as crianças manifestaram o que significou para elas a Casa Laboratório, palavras cheias dos intensos sentidos de uma experiência vivida em primeira pessoa, dentro de uma convivência coletiva: *“felicidade, liberdade, vontade de viver, sorriso, ótimo, legal, amor, magia, brincadeiras, alegria, praia, pipa, fogueira, respeito”²⁷⁷*.

Uma experiência inesquecível, que foi marca no Projeto Oficinas do Saber por alguns anos, tanto pelo desejo expresso pelas crianças que a experimentaram de repeti-la, como na surpreendente solicitação de crianças recém chegadas no projeto que pediam a Casa Laboratório, por terem ouvido as experiências da memória positiva das crianças que a vivenciaram.

Para as crianças das Oficinas do Saber estes momentos de laboratório, que se assemelham à filosofia das aulas-passeio de Freinet, representaram valorização e reconhecimento de suas capacidades de convivência e construção de laços sociais, afetivos e cooperativos; forte contribuição para a formação da identidade de grupo; robustecimento da auto-estima que potencializa as relações coletivas e estimula a curiosidade de conhecer; ampliação de seus horizontes externos com a

²⁷⁵ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

²⁷⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

²⁷⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

rede de espaços culturais e sociais na cidade, e a exploração nos seus horizontes internos da *felicidade e da vontade de viver* como possibilidades da existência humana. Talvez sejam experiências como esta, significativas e marcantes, que deixando traços na nossa memória da infância, sejam as propulsoras para a busca de felicidade (o desejo do retorno de momentos felizes) nos nossos percursos adultos, fazendo da utopia lugar da presença humana na luta contra as injustiças, as desigualdades e todos os tipos de discriminação e exclusão que violentam e infelicitam a humanidade.

Uma experiência de laboratório didático que também se transformou em cultura dentro dos procedimentos metodológicos que utilizamos nas Oficinas do Saber, espalhando-se para outras formas cotidianas de fazer educação, explorando-se sempre que possível, dentro dos nossos limites financeiros, espaços extra-comunidade dentro das múltiplas dimensões de espaços históricos, sociais e culturais que nos oferece a cidade de Florianópolis e a sua população.

Estas experiências de laboratório didático para mim, serviram para alargar horizontes. Os horizontes externos ao qual direcionamos o olhar e os horizontes internos, onde é possível abrir a nossa sensibilidade. E, principalmente, demarcaram os vários pontos de vista com os quais se pode ver a realidade educativa, a importância do querer conhecer o outro e a outra que é a nossa criança da convivência cotidiana e de como, neste processo, conhecemos e nos descobrimos a nós mesmos como pessoas e como educadores(as).

Muitos estereótipos e discriminações que se estabeleciam em relação às crianças, por serem de classes populares, foram caindo por terra, à medida que com estas experiências de laboratório didático tivemos a oportunidade de melhor conhecer essas crianças, descobrindo-as e, não poucas vezes, nos surpreendendo com as suas capacidades. Capacidades que foram e são a porta de entrada para o nosso fazer educação.

E assim, em cada situação de comunicação e relação intercultural não se pode desconsiderar a existência, a princípio, de uma falta de conhecimento recíproco, de relação, de familiaridade, mas

“extrema importância positiva podem ter pessoas, grupos e instituições que se coloquem, conscientemente, nas fronteiras da comunidade de convivência e cultivem de todas as maneiras, o conhecimento, o diálogo, a cooperação. A promoção de eventos comuns e ocasiões de encontro e ação comum não nascem do

nada, mas exigem uma tenaz e delicada obra de sensibilização, de mediação e de familiarização que deve ser desenvolvida com dedicação e credibilidade. (...) é de fundamental importância que todos, em sociedades semelhantes, se dediquem à exploração ou à superação das fronteiras, (...) para amolecer a rigidez, relativizar as fronteiras e favorecer inter-ações".²⁷⁸

²⁷⁸ LANGER, Alexander. **La scelta della convivenza**. Roma: Edizione e/o, 1995, p. 39 (tradução nossa)

TERCEIRO PERCURSO

CONSTRUINDO PONTES:

LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO INTERCULTURAL

“Talvez o paradoxo mais decisivo seja o colocado por nossa necessidade simultânea de reconhecimento e de independência: que o outro escape ao nosso controle e que, no entanto, necessitemos dele. Manter este paradoxo supõe a primeira luz para compreender os vínculos do amor. Isso não significa desfazer o que nos une aos demais, mas desemaranhá-lo; não fazer dele travas, ataduras, mas circuitos de reconhecimento”.

Jessica Benjamin²⁷⁹

“A convivência oferece e requer muitas possibilidades de conhecimento recíproco. Até que possa desenvolver-se com recíproca dignidade e sem marginalização é necessário que se desdobrem ao máximo, dimensões de conhecimento recíproco. Mais temos o que fazer, uns com os outros, mais nos compreendemos.”

Alexander Langer²⁸⁰

²⁷⁹ LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de. *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 186.

TERCEIRO PERCURSO

CONSTRUINDO PONTES: LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO INTERCULTURAL

Desde 1990 mantemos contato com crianças e educadores(as) de escolas públicas italianas. É um percurso de muitas passagens pela ponte do intercâmbio intercultural. Passagens por onde percorreram e percorrem muitas histórias de vida, muitas aprendizagens, muitas dificuldades ante o desconhecido, muitas descobertas e reinvenções e muitas emoções e alegrias.

Borges, assinala, que “somente podemos dar o que já é do outro”²⁸¹, no sentido de que toda *relação* não só é uma linguagem universal, conhecida por todos os seres humanos do planeta, como é desveladora das potencialidades humanas já presentes nos sujeitos que se colocam em relação. É, nesta direção, que fazemos deste percurso escritura, o encontro com leituras de experiências de intercâmbio intercultural que nos revelaram potencialidades de crianças e educadores(as) que sempre foram suas. Porque em cada homem ou mulher, em cada menino ou menina habita a mais prodigiosa capacidade: a capacidade humana de se recriar e de se descobrir continuamente, neste misterioso movimento que é a vida.

3.1. Pontes atravessadas por correspondências

Construímos pontes nesta relação de intercâmbio intercultural. Pontes que são sustentadas em relações recíprocas de confiança, respeito e valorização humanas. Em princípios filosóficos de democracia, ética e justiça social. Em metodologias que estimulam o desenvolvimento de processos de solidariedade, reciprocidade e cooperação num mundo multicultural. Pontes que foram atravessadas por contínuas idas e vindas de correspondências.

Correspondências feitas da troca de fotografias, histórias de vida, objetos confeccionados por mãos criadoras e afetivas, lendas e canções, informações sobre modos de vida diferentes, desenhos de expressiva presença das infâncias, produções infantis dos mais diversos matizes. Correspondências que colocaram

²⁸⁰ LANGER, Alexander. *La scelta della convivenza*. Roma: Edizione e/o, 1995, p. 38

²⁸¹ ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes 2000, p. s/n.

em diálogo dois mundos de infâncias diversas, a brasileira e a italiana, enriquecendo-se da pluralidade de maneiras de ser de cada grupo de crianças e de cada criança na sua individualidade.

Correspondências que traçam percursos nos fios da história da experiência da pedagogia Freinet. A correspondência na pedagogia Freinet surge associada à elaboração de textos pelas crianças. Textos que nasciam das experiências das aulas-passeio e de outras atividades realizadas pelas crianças e que passaram a ser, entusiasticamente impressos. Para Freinet esta experiência da escritura “depositava a confiança nas crianças: o que elas realizavam era o reflexo de suas próprias emoções, pois não imprimiam textos escritos por adultos e sim por elas mesmas (...), apresentando sua vida, sua família, seus interesses, colocando para fora todos os seus sentimentos”²⁸². Apesar do entusiasmo no momento de sua elaboração, os textos depois não eram lidos por mais ninguém e Freinet, não se conformando com isso, busca alguma forma de modificar esta situação, para fazer reviver aquele instante de emoção da escritura. Nasce assim a idéia do jornal que passou a veicular os textos entre os pais e amigos das crianças, ampliado o círculo de leitores quando é mandado para outras escolas na França, onde habitavam crianças com contextos sociais e culturais diversos. “Com esse intercâmbio, as crianças começaram a trocar pequenos bilhetes, cartas e até desenhos que eram enviados junto com os jornais. As crianças relatavam tudo que era importante para elas: as do Sul da França, por exemplo, contavam como eram as plantações, as colheitas, as festas, as comidas, enfim, como era a vida numa aldeia nas montanhas; as do Norte, com a mesma regularidade, enviavam seus textos falando de sua vida junto ao mar, escreviam sobre as pescarias de lagostas e sobre os perigosos dias de tempestade que enchiam de temores todos os habitantes daquela pequena aldeia de pescadores”²⁸³. Com o tempo as crianças passaram a trocar, além das correspondências, presentes, fotografias, frutas, comidas típicas, etc. Nesse clima foi crescendo “o laço emotivo essencial para que a criança se sentisse verdadeiramente presente e atuante em seu mundo, pois, ao escrever, ela sabia que seu texto chegaria a alguém que logo o leria e, com a mesma emoção,

²⁸² SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1989, p. 23.

²⁸³ SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira, op. cit., p. 26

mandaria a resposta”²⁸⁴, pois Freinet acreditava que a inteligência, a acuidade científica, o pendor artístico, etc, não deviam ser cultivados apenas através das idéias, como era feito no ensino tradicional, mas também pela criação livre, pelo trabalho com as mãos e pela pesquisa experimental.

Nesta experiência de intercâmbio pedagógico intercultural, crianças brasileiras e italianas tiveram a oportunidade de serem presenças atuantes no seu mundo, aquele que “carrega o eco das vozes infantis que mesmo em latitudes e ambientes econômica, social e geograficamente diversos, têm em comum (em relação à idade) um mesmo horizonte: aquele de suas casas, de suas brincadeiras, de suas escolas”²⁸⁵, proporcionando a emergência de uma relação de diálogo vivo e afetuoso.

Assim, para as crianças das Oficinas do Saber, a correspondência individual foi para muitas, a primeira oportunidade de receberem uma carta endereçada a seus nomes. Emoção, entusiasmo e surpresa sempre acompanharam esta chegada inesperada, mas esperada, que concretizava para muitas o misterioso acenar no discurso anunciador dos(as) educadores(as) do recebimento de correspondências que eram enviadas pelas crianças italianas. Vivência da experiência em primeira pessoa que é muito diferente do viver a experiência epistolar em terceira pessoa – aquela de que se fala e se aprende burocraticamente nas carteiras da sala de aula. Vivência por dentro do processo de viajar numa carta para se comunicar com outras crianças distantes, e mesmo com aquelas próximas.

As cartas recebidas e respondidas sempre mostraram que os assuntos abordados pelas crianças giram em torno do seu mundo infantil: a sua família, a sua comunidade, a escola, a Oficina do Saber; as suas vidas de crianças com as brincadeiras, os gostos, os medos e acontecimentos que dizem respeito aos seus interesses e vivências do cotidiano. Algumas destas manifestações aparecem na maneira como as crianças da Oficina Ilha Continente, responderam cartas recebidas de crianças italianas da Escola Elementar Trento e Trieste, em 1996:

“Querida Serena. Nós aqui da Oficina do Saber estamos trabalhando a história do Saci-Pererê. Eu gostei muito de sua carta e a dos seus colegas. Eu sou morena, baixa e tenho olhos castanhos. Estou na 3ª série e estudo no colégio estadual. Eu

²⁸⁴ SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira, op. cit., p. 27

²⁸⁵ LEGATTI, Giovanna. **Coldigioco**. Macerata: MCE/Stampa Nova, 2001, p. 50. (tradução nossa).

gosto de galinha, cavalo e cachorro. Leonardo não está mais na Oficina e por isso não está te respondendo. Tchau da Elaine (12 anos).

Ôi, Ludovico. Você é muito legal. Meu nome é Luana e tenho 7 anos. Estudo na 1ª série e gosto de brincar de boneca e de casinha. Abraços, Luana (7 anos).

Para Matteo. Eu não estou mais na Oficina do Saber. Estou vendendo jornal. Fiquei contente com a sua carta. Eu gosto de brincar de jogar bola e o meu time preferido é a Seleção do Brasil. Neri (15 anos).

Querida Hannah. Eu também sou muito gulosa. Mas eu também escovo os dentes depois que como. Eu estudo na escola Dayse Salles e estou na 3ª série. Sou morena, tenho olhos castanhos e cabelos pretos e compridos. Gosto de brincar de pular corda e de elástico. Tchau, beijos e abraços, Rosângela (10 anos).²⁸⁶

A realidade do mundo infantil das crianças das Oficinas do Saber aparece nestes escritos e, em alguns casos, trazem à tona, a dura realidade de nossa infância das classes populares: o menino que à época deixou de freqüentar as atividades por ter que vender jornal, mesmo que tenhamos tentado reverter a situação, pela consciência da exploração do trabalho infanto-juvenil. No entanto, como freqüentava a escola pública, não tivemos poder suficiente para dissuadir a família de que para a sua formação o projeto poderia oferecer maiores alternativas, e também porque, à época, uma importante rede de comunicação tele-jornalística da cidade mantinha um programa de venda de jornal por adolescentes, que encantava muitas famílias de baixa-renda.

Já as crianças italianas da Escola Elementar Trento e Trieste sobre a correspondência recebida das crianças brasileiras, assim se expressaram:

“Quando chegam as cartas escritas, com tantos corações, das crianças brasileiras, ficamos muito felizes e não perdemos a animação e, de imediato, expedimos muitos pacotes e as nossas cartinhas.” (Anna e Francesco)

Das cartas que nos enviam as crianças brasileiras conseguimos quase compreender as suas maneiras de ser. Elas gostam de macarrão e de feijão e de um doce que se chama canjica. Elas

²⁸⁶ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/classe: Il Brasile è un Aquilone: un gemellaggio tra bambini brasiliani e italiani**, a cura della classe IV, Roma, maggio, 1996, p. 12-13. (As cartas, por serem individuais são entregues às crianças, tanto no Brasil como na Itália, tendo obtido estas informações num documento elaborado por crianças da escola italiana mencionada).

gostam muito de brincar de pular corda, de andar de bicicleta e soltar pipa. Também gostam de brincar de esconde-esconde e com as bonecas. As crianças nos mandaram um grande boneco de papel que representa o Saci-Pererê e outros mini Saci-Pererês. Também nos mandaram a história do Saci-Pererê que vamos conhecer. Nós enviamos a elas a canção do patinho feio e as nossas cartas. E, agora, esperamos as suas respostas (Andrea e Mattia)”²⁸⁷

A correspondência individual para as crianças das Oficinas do Saber foi um instrumento muito importante para potencializar as suas individualidades, pois ao viverem em ambiente social extremamente coletivizado têm poucos espaços para a privacidade individual. Em outras palavras, para se dizerem ao invés de serem ditas pelas máximas de que pobre não tem gosto, não tem tamanho, não tem que ter desejos. Provavelmente, nesta situação de massificação do coletivo é que encontremos as suas dificuldades para se situarem em perguntas tão simples como: do que é que você gosta de comer ou de brincar? do que é que você tem medo? o que você sentiu neste passeio?, etc. A cultura do coletivo é importante e, inclusive, é uma das qualidades da cultura popular, mas levada ao extremo, despersonaliza as crianças que não conseguem ver a si mesmas dentro deste coletivo. Neste sentido, as crianças ao reencontrarem os seus rostos na multidão, as suas diferenças, as suas presenças singulares, qualificam as relações no coletivo e a importância do “nós” nas atividades de grupo. A auto-estima se revela na sua faceta interativa, tanto na valorização da individualidade como naquela de grupo.

A maior parte das correspondências que realizamos não são individuais, mas troca de produções elaboradas no cotidiano das Oficinas do Saber. Isto ocorre, para que a comunicação não se estabeleça sobre um único fio de relação – o individual, mas possa conter a tessitura de fios que contenham as inter-relações de expressões infantis individuais e coletivas.

Uma produção coletiva das crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha, enviada às crianças da Escola Elementar Fontanegli (Gênova), recebe destas uma resposta correspondente, estabelecendo-se entre as crianças diálogo de afetiva reciprocidade:

²⁸⁷ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/classe: Il Brasile è un Aquilone: un gemellaggio tra bambini brasiliani e italiani**, a cura della classe IV, Roma, maggio, 1996, p 11, 22.

“Amigos italianos, queremos lhes dizer o quanto nós os amamos, nesta amizade de tantos anos. Queremos que vocês venham nos visitar, aqui na escolinha, para juntos brincar de amarelinha”. (produção coletiva)²⁸⁸

*“Queridos amigos da Oficina Santa Terezinha. O tempo passa,...dia, noite...,noite...dia...,mas nós pensamos em vocês sempre com muito amor. (Nicolo e Riccardo)
O helicóptero nos levará até vocês para que possamos nos conhecer e brincar. O mar nos separa, mas vocês estarão sempre no nosso coração.” (Rudi e Daniele)²⁸⁹*

A correspondência faz “amadurecer nas crianças uma sempre mais acentuada atitude à solidária e cordial relação humana”²⁹⁰. Elas adquirem, gradualmente, consciência de que por meio da correspondência podem não só manter relação com crianças de sua idade, com as quais trocam as suas produções; como também podem por este meio obter informações de pessoas próximas ou distantes. Abre-se para as crianças um horizonte externo que se expande, na possibilidade de entrarem em contato com muitas pessoas, tanto em âmbito planetário como em âmbito local. Alargam-se os horizontes internos como capacidade de dizerem-se e em dizendo-se, recriarem-se como sujeitos sociais e culturais.

Este instrumento mediador de relações, nas Oficinas do Saber, serviu também para intensificar a troca de correspondências entre turmas da manhã e da tarde ou entre turmas de Oficinas diferentes. Com este procedimento as crianças compartilham notícias, informam aos colegas o que estão produzindo, convidam os(as) colegas a realizarem atividades cooperativas, como o cuidado com plantas que estão sendo plantadas e observadas no interior ou exterior dos espaços educativos comuns que são utilizados por turmas distintas. As crianças aprendem também a tecer comentários e a valorizar as produções da outra turma, colocando-lhes sobre o que sentiram e pensaram vendo-as na sala. Trata-se de uma maneira de potencializar a correspondência como mediação, desenvolvendo o olhar das crianças para a valorização das produções dos colegas, que por sua vez são

²⁸⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/classe: **Aos amigos italianos**, produção das crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha, enviada a Escola Elementar Fontanegli (Gênova). Florianópolis, 2000. 7 p.

²⁸⁹ SCUOLA ELEMENTARE DI FONTANEGLI. Livro/classe: **Amici brasiliani**, a cura della classe IV, Genova, 2000. 15p. – acervo CEDEP

²⁹⁰ LEGATTI, Giovanna, op. cit. p. 56 (tradução nossa).

estimulados a efetuar a mesma ação de reconhecimento. Não seriam estes os mecanismos para se desenvolver a solidária e cordial relação humana?

Através do relato de educadores(as) pode-se perceber a importância desta relação de correspondência, no interior do próprio projeto das Oficinas do Saber:

“Meu grupo trocou trabalhos produzidos e correspondências com a turma da manhã, com a qual dividimos o mesmo espaço. Esta relação com a turma da manhã foi muito significativa, relacionada aos mascotes criados pelos grupos, permitindo às crianças realizarem muitos contatos e trocas de experiências, vivenciadas com os bichinhos de estimação. (Nizeni)

O meu grupo trocou algumas correspondências com a turma da tarde, onde se percebeu a função social da escrita. A troca ocorreu a partir do brinquedo símbolo escolhido como referência para o grupo. O nosso brinquedo escolhido foi um cachorro de pelúcia que recebeu o nome de Totó. Outros momentos de troca ocorreram em função de cuidados com plantinhas na sala (...), e com o plantio de sementes e mudas de flores e árvores no terreno destinado à construção do Centro de Educação Oficinas do Saber. (Miguel)²⁹¹

As crianças descobrem através da escrita, de desenhos e de objetos manufaturados, produtos de uma trabalhosa e alegre conquista pessoal e de grupo, que podem se comunicar com quem está longe ou próximo, fazendo com que conheçam as suas conquistas e as suas dificuldades, colocando também os seus problemas a quem possa ajudá-las solidariamente. Foi desta maneira que as crianças das Oficinas do Saber, dividindo com as crianças das escolas italianas desta relação de intercâmbio intercultural, através de um vídeo²⁹² elaborado no ano 2000, as precárias condições dos espaços onde realizam suas atividades internas e externas, afirmando o desejo de construção de uma sede própria para o Projeto Oficinas do Saber, receberam a preocupada e solidária presença das crianças italianas. Manifestações que reforçaram o sonho de conquista de um lugar aconchegante e alegre, feitas da troca de desenhos entre as crianças italianas e brasileiras, imaginando o novo espaço, e de palavras desejosas como as expressadas pelas crianças da Escola Elementar Trento e Trieste:

“Eu penso que não tinham muito espaço para brincar e fazer uma verdadeira recreação, e tinham somente uma sala pequena e

²⁹¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de avaliação anual das atividades desenvolvidas pelo Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, novembro 2001, 34 p.

²⁹² Vídeo “Entrelaços de Olhares”, elaborado por Emília Vitale. Florianópolis, 2000 – acervo CEDEP.

escura. Agora, poderão ter um grande e bellissimo edificio, onde estarão comodamente todas as crianças das Oficinas juntas, saltitantes e alegres. Será um edificio fantástico, todo colorido.” (Suní)

A Oficina Única²⁹³ para mim é uma coisa importante porque assim as crianças poderão brincar, correr e saltar, ao invés de estarem em uma pequeníssima sala, escura e úmida que os faz estarem tristes. Em uma Oficina Única todas as crianças (...) poderão estar juntas. Terão sempre com quem falar e terão sempre um sorriso na boca. (Charis)

A Oficina que estão para construir, para mim será como a nossa escola e não como aqueles pequenos espaços ‘feios’ como foram as Oficinas até agora. Quem sabe como estavam espremidos! Será uma escola bellissima: espaço para brincar, jardins, espaços para esporte...e para uma verdadeira recreação. O nome? Se chamará ‘Escola Paraíso’. (Maria)

Estou muito contente com a construção da nova Oficina. É como se muitas Oficinas se unissem e formassem uma única Oficina, grandiosa, onde exista lugar para todos, onde todas as crianças de Florianópolis possam brincar, divertir-se sem limites. Antes era tudo uma outra coisa, estavam espremidos e sabe lá como conseguiam entrar todos naquele espaço que era um lugar cheio de pó e lúgubre. Agora, porém, tudo mudará. (Lorenzo)”²⁹⁴

Como expõe Legatti, a “correspondência tem um valor social insubstituível. De um lado, habitua as crianças a servirem-se da escrita como de uma língua viva, vibrante, com aquela força que é própria da palavra falada; de outro, abre os olhos das crianças sobre os vastos horizontes que pode explorar e conhecer, bem como à participação na vida dos outros, levando-as a reviver os valores humanos e sociais”²⁹⁵.

Sob este aspecto, recordo-me também, do movimento das crianças da “Ludoteca de Nápoli”²⁹⁶ para a melhoria de um espaço público externo que

²⁹³ *Oficina Única*, forma popular com que se tem chamado a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber, por significar a unificação, em único espaço, das turmas que compõem o Projeto Oficinas do Saber, hoje esparsas, em quatro comunidades e locais diferentes.

²⁹⁴ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. *Libro/classe: L’Officina Unica per me*, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 10p. (tradução nossa) – acervo CEDEP

²⁹⁵ LEGATTI, Giovanna, op. cit. p. 52 (tradução nossa).

²⁹⁶ *Ludoteca* é uma espécie de brinquedoteca, onde as atividades são desenvolvidas através do lúdico. Na Itália são espaços públicos que recebem crianças e adolescentes no período em que não estão freqüentando a escola pública. Em 2000, soubemos através de um documento trazido da Itália pelas educadoras Patrícia Chagas e Celene da Costa, que as crianças da Ludoteca, com a qual mantivemos no início desta relação intercâmbio, estavam organizando um movimento

utilizavam para desenvolver atividades, junto à prefeitura daquele município. Como os educadores e crianças da “Ludoteca” tinham sido presenças importantes no abaixo-assinado elaborado na Itália e encaminhado para apoiar a nossa iniciativa de obtenção de um terreno para a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber, foi imediata a idéia de realizarmos também nós, educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber com as crianças, uma manifestação semelhante. Surge desta forma uma manifestação escrita, com desenhos e abaixo-assinado, que as crianças das Oficinas do Saber elaboraram para ajudar os(as) amigos(as) italianos, reforçando e apoiando as suas solicitações:

“Nós da Oficina do Saber, da comunidade Novo Horizonte, turma da tarde, estamos junto com as crianças da ‘Ludoteca de Nápoli’ na busca de um lindo espaço para brincarem e serem felizes. O espaço de nossa Oficina é pequeno e com pouco terreno para brincar à vontade na rua. Toda criança tem que brincar com liberdade e um dia todas as crianças do mundo irão realizar este sonho.” (Oficina do Saber Novo Horizonte)²⁹⁷

“Nós estamos sonhando como vocês por um espaço para brincar e aprender. Somos solidários ao sonho de vocês e esperamos que vocês consigam o espaço sonhado. Estamos torcendo por vocês.” (Oficina do Saber Santa Terezinha)²⁹⁸

“Nós crianças do Projeto Oficinas do Saber, da comunidade Novo Horizonte, da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, estamos de mão dadas com as crianças da ‘Ludoteca de Nápoli’ que querem um lugar bonito para brincar. Esta é a nossa contribuição para que vocês realizem este desejo de ter um espaço para brincar, correr e cantar.” (Oficina do Saber Novo Horizonte)²⁹⁹

Igualmente, as crianças e educadores(as) italianos realizaram abaixo-assinado, envolvendo todas as escolas italianas da relação de intercâmbio, com mais de quinhentas assinaturas, que foi encaminhado à Prefeita de Florianópolis e, posteriormente, ao Governador do Estado de Santa Catarina, solicitando cessão de um terreno para construção de Centro de Educação Oficinas do Saber. Abaixo-

reivindicatório ao prefeito de Nápoli para que fossem realizadas melhorias no espaço público externo que utilizavam para desenvolver atividades.

²⁹⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Abaixo-assinado: Apoio solidário do Projeto Oficinas do Saber à Ludoteca Cittadina de Nápoli**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber, sob a coordenação dos(as) educadores(as). Florianópolis, maio 2000, 21 p.

²⁹⁸ Idem

²⁹⁹ Ibidem

assinado que foi fundamental para a cessão do terreno, obtido em agosto de 2001 e, que as crianças italianas, assim perceberam:

“ Sinto-me muito orgulhosa: finalmente o governador deu a eles o terreno. Desejo boa sorte aos meus companheiros brasileiros. O governador foi muito gentil..., mas é claro, as nossas assinaturas o convenceram.” (Giacomo)

(...)Até agora os companheiros das Oficinas estiveram restritos a um espaço muito estreito, mas amanhã iniciará para eles uma esplêndida vida. Bem, o mérito também foi nosso, penso que os ajudamos com as nossas assinaturas. (Giulia B.)³⁰⁰

As situações expostas, demonstram que pode ser desenvolvida, por parte dos correspondentes, uma participação sincera nos interesses e problemas uns dos outros. Participação que se manifesta no sentimento de solidariedade que “faz com que fiquem felizes com o sucesso de um companheiro ou que sofram com as suas dores, e que expressem o desejo de poderem ajudar o amigo, na solução de problemas”³⁰¹.

É propício também observar, nesta experiência de ações concretas e sociais de apoio, realizadas pelas crianças brasileiras e italianas para a solução de dificuldades e desejos comuns de ajuda, que o “fundamento da ética está na capacidade de identificação com um outro e de imaginar as conseqüências das próprias ações e dos próprios pensamentos sobre este outro”³⁰². Identificação “como a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito”³⁰³, como define Infante-Serrani. Assim, tanto nas crianças brasileiras como nas italianas existe identificação com os problemas uns dos outros, que passam pela maneira como se reportam às situações sociais experimentadas, mediadas por elos de afetividade e por imagens de desejos de mudanças nas situações difíceis.

A capacidade de imaginar-se no lugar de ou de imaginar uma outra realidade do que aquela existente, aparece tanto na formulação das crianças brasileiras, como naquela das crianças italianas. As brasileiras imaginam um outro

³⁰⁰ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/classe: L’Officina Unica per me**, a cura della classe IV, Roma gennaio 2001, 10p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

³⁰¹ LEGATTI, Giovanna, op. cit, p. 51 (tradução nossa).

³⁰² LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco, op. cit. p. 31 (tradução nossa)

³⁰³ INFANTI-SERRANI, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 1998, p. 252.

espaço para as crianças italianas de Nápoli brincarem, que no fundo é expressão dos seus próprios desejos em relação aos seus espaços, também precários para a realização das brincadeiras. Já as crianças italianas não só imaginam o novo espaço das Oficinas do Saber, expressando desejos de melhoria, como confirmam a agradável relação que mantêm com o espaço físico de sua escola e, ao mesmo tempo, são capazes de se colocar no lugar das crianças brasileiras, imaginando como seria viver idêntica situação no seu espaço escolar:

“Aqui na Trento e Trieste existe muito espaço, três terraços para se brincar e um pátio. Gostaria muito que a construção da Oficina Única terminasse logo, porque assim (...) mudarão muitas coisas: na Oficina que construirão existirão terraços para brincar, pátios, classes espaçosas. (Teresa)

Seria muito triste se nós da Trento não tivéssemos uma escola que contivesse todas as turmas, que a 4ª série, por exemplo, estivesse em um outro lugar e a 3ª série em outro lugar, ainda. (Luca)”³⁰⁴

É nestas identificações permeadas por elos sociais e afetivos e por imaginários desejosos que um comportamento ético pode ser concebido, pois “um comportamento moral não é concebível sem a capacidade de imaginar a si mesmo em uma condição diversa da própria e daquela atual em que se encontra”³⁰⁵.

Esta compreensão de que através da correspondência é possível buscar solução para dificuldades enfrentadas, também estimulou a iniciativa das crianças das Oficinas do Saber no encaminhamento de solicitações às Associações de Moradores, quando sofriam os problemas do uso comum do espaço comunitário: festas de final de semana que não respeitavam os trabalhos produzidos e fixados nas paredes, o entupimento por uso indevido da pia e do banheiro, etc. Também, em outras ocasiões, foi instrumento para solicitação a órgãos públicos de benfeitorias: limpeza do espaço disponível para as atividades externas; estancamento de ruptura de cano de água ou de transbordamento de fossas vizinhas ao espaço educativo das Oficinas que dificultavam o acesso das crianças ou provocavam mau-cheiro. A correspondência foi, neste sentido, meio para que as crianças pudessem canalizar as suas alternativas de busca de soluções para as dificuldades sociais e comunitários que as afetavam. Isto significa que uma

³⁰⁴ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. *Libro/classe: L’Officina Unica per me*, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 10p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

³⁰⁵ LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco, op. cit, p. 31

metodologia participativa pode recuperar, nas próprias crianças, a capacidade de busca de solução para dificuldades que lhes digam respeito e que estão ao seu alcance discutir e formular encaminhamentos. Propicia, igualmente, a capacidade das crianças de olharem o esgoto que corre a céu aberto de outra maneira, não como algo natural com cuja situação devam conviver naturalmente, mas como responsabilidade de pessoas e organismos municipais, e estimula a afirmação de seus direitos de cidadania.

Cabe, ainda ressaltar, que a correspondência significa uma forma de estímulo à escrita com *sentido*, porque ancorada em situações concretas das existências individuais e coletivas das crianças das Oficinas do Saber. Crianças que têm grande dificuldade em utilizar este instrumento lingüístico-cultural, não porque sejam incapazes desta apropriação, mas pela morte precoce que o prazer de ler e escrever encontra nos espaços escolares. Além disso, usamos associada à linguagem escrita a linguagem oral, culturalmente dominante, nas classes populares. É necessário usar a mistura destas duas formas de linguagem, sem privilegiar nem eliminar, qualquer uma delas. Assim, uma escrita coletiva pode solicitar encontro com o Presidente da Associação de Moradores, no qual as crianças podem expor problemas que estejam vivenciando, mas a discussão e as colocações são realizadas no corpo-a-corpo das palavras.

A correspondência é também uma forma de convidar crianças de outros projetos educacionais da cidade para visitarem as turmas das Oficinas do Saber. Para que turmas das Oficinas se encontrem, estimuladas pela apresentação de uma produção teatral ou por outras manifestações de produções a serem compartilhadas. Para convidar pais e mães a atividades ou festas que organizam. Serve também para agradecer a presença solidária das pessoas que contribuem com o projeto ou com a realização de atividades que são prazerosas às crianças: cartões de agradecimento às agentes de saúde da comunidade pela preocupação com a qualidade de suas vidas, agradecimentos à auxiliar administrativo do CEDEP pelo seu trabalho de compra e distribuição da merenda, enfim o reconhecimento do valor humano de todas as pessoas, adultas e crianças, que mantêm relação com o projeto. Em outras palavras, ações de valorização das relações sociais e humanas.

O reconhecimento da presença amiga de outros e outras na convivência cotidiana do Projeto Oficinas do Saber, leva as crianças a manifestarem esta importância:

“Amigos italianos, vocês são crianças queridas. Queremos agradecer, por tantas coisas recebidas. A nossa Oficina Única um dia vai sair. Queremos agradecer a vocês, que vão nos ajudar a construir. (produção coletiva – Oficina do Saber Santa Terezinha)”³⁰⁶

“A nossa amizade é importante, porque vocês estão nos ajudando para construir a Oficina Única e porque me sinto feliz por ter mais amigos. (Mariáh – Oficina do Saber Nova Esperança)

Os italianos são os amigos que representam carinho, porque eles nos ajudam e pensam em nós. (Bruna – Oficina do Saber Santa Terezinha)

A nossa amizade é importante porque podemos conversar, nos ajudar e trocarmos idéias. (Andresa – Oficina do Saber Nova Esperança)

Quando temos um problema é preciso ter amigos para dar uma força. (Fernanda – Oficina do Saber Novo Horizonte)”³⁰⁷

Para nós, educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber, esta experiência de intercâmbio intercultural, nos possibilitou compreender que a *mediação cultural* de valores humanos e sociais não pode se realizar apenas no discurso sobre o que é ser solidário ou ser um sujeito eticamente responsável para com os outros seres no planeta. A explicação é apenas um conceito vago e abstrato que não é compreendido pelas crianças. Percebemos que é preciso construir relações educacionais entre sujeitos que possam provocar ações concretas de manifestação de sentimentos solidários e éticos para com outros e outras; sentimentos que retornam e contribuem para a própria formação humana e socialmente comprometida das crianças no mundo. E, para tanto, deve-se buscar metodologias didáticas que ofereçam os canais apropriados para o escoamento destes conceitos, em práticas humanas e sociais concretas. A correspondência pode ser uma delas, mas certamente não é a única.

³⁰⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Aos amigos italianos**, produção das crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha, enviada a Escola Elementar Fontanegli (Gênova). Florianópolis, 2000. 7 p.

³⁰⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

A troca de correspondências não apenas age sobre a dimensão solidária e cordial entre os seres humanos, mas pode desencadear a formulação de outras auto-imagens, como tentaremos apresentar nos próximos itinerários deste percurso-experiência de intercâmbio intercultural.

Auto-imagens e imagens dos outros que a linguagem, na relação interpessoal e intercultural pode desencadear, colocando a nós, educadores e educadoras, a descoberta de muitos outros valores na relação educativa. Auto-imagens reforçadoras do dito de Borges com que iniciamos este percurso, que sempre foram nossas e das próprias crianças, na nossa maneira de estarmos sendo no mundo, e que por vezes, são maneiras esquecidas.

3.2. Auto-imagens das crianças - religando pontes

Lendo uma citação de Bhabha³⁰⁸, fiquei com uma imagem ecoando na memória: *quero o meu rosto...quero o encontro com o meu rosto*. Afirmção da necessidade de reconhecimento da auto-imagem. Auto-imagem que Geertz³⁰⁹ apresenta como a dimensão particular que um sujeito pode ter de si mesmo dentro de uma cultura específica. Auto-imagem que não poderia ser significada senão nos contextos culturais específicos em que os sujeitos se expressam. Expressão que se dá através da linguagem, à medida que “a linguagem não apenas expressa a experiência (a realidade), mas antes a constitui, pois é através dela que o sujeito constrói uma representação³¹⁰ da própria vida, dando-lhe significado”³¹¹.

A identificação dos padrões culturais particulares de um determinado grupo humano é, portanto, acessível a partir da linguagem. Linguagem que vai tornar estes padrões culturais ainda mais complexos, por se manifestar em sujeitos singulares, portadores de posições subjetivas, logo de discursos diferenciados que não são redutíveis uns aos outros. Subjetividade³¹² que deve ser compreendida

³⁰⁸ BHABHA, Homi K., op. cit., p. 41

³⁰⁹ Ver comentários sobre a perspectiva cultural em Geertz, item 1.1.1.1, p. 28

³¹⁰ *Representação* “não no sentido de reflexo da realidade, mas antes como resultado de um processo ativo de representação simbólica, a partir de referenciais culturais e sociais, disponíveis. Representações culturais e sociais que os sujeitos fazem dos fatos ocorridos, das pessoas que os cercam e de si mesmos ao longo de suas existências. (PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 1998, p. 90)

³¹¹ PENNA, Maura, op. cit., p. 90. (acréscimo parênteses nosso)

³¹² *Subjetividade* são “as formas pelas quais os indivíduos pensam sobre suas experiências, incluindo suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais e sociais

como processo de mediação entre o *eu que escreve* e o *eu que é escrito*, o *eu que fala* e o *eu que é falado*. Assim, todo ser humano é um sujeito em línguas ou em escritas, ou seja, um sujeito de discursos que não só são referência a desejos, interesses e necessidades singulares (eu que fala/eu que escreve), mas também são atravessados pelos discursos culturais e sociais que perpassam o registro histórico-social e a cultura pré-constituídos a este sujeito (eu que é falado/eu que é escrito).

A linguagem, segundo McLaren e Giroux³¹³, funciona de forma mediadora e como um fator constitutivo daquilo que tomamos como realidade. Constitui, portanto, a própria realidade, mas não a reflete. Não a reflete porque sendo um meio simbólico desloca, molda e transforma continuamente a realidade. Assim, ao mesmo tempo que a linguagem é o meio simbólico pelo qual as imagens de nós mesmos e do mundo são construídas, gerando realidades ou representações desta realidade, o significado é criado não como uma única verdade, mas é deslocado pelas posições subjetivas³¹⁴ dos sujeitos, produzindo uma variedade de traduções e leituras.

A linguagem é, neste sentido, intersubjetiva, pois desencadeia imagens de um sujeito, de um objeto ou de um evento por meio de deslocamentos que produzem entendimentos particulares de mundo, ou seja, significações particulares. Deslocamentos que produzem o terceiro espaço a que se refere Bhabha³¹⁵, o espaço do entre-lugar ou da fronteira - o espaço da tradução e da transferência de sentidos.

disponíveis, por meio das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas". (MCLAREN, Peter, GIROUX, Henry, op. cit., p. 33)

³¹³ MCLAREN, Peter, GIROUX, H., op.cit, p. 30 e 31

³¹⁴ Entende-se por *posições subjetivas* não aquilo que é falado pelo sujeito, mas o lugar, a posição enunciativa em que o sujeito que fala está imerso. Posições enunciativas que são atravessadas pelos desejos, interesses e necessidades (intradiscursos) do sujeito e por noções pré-constituídas ao sujeito e que são as formações discursivas sócio-históricas e culturais onde o sujeito está inserido, a que alguns teóricos chamam de interdiscursos ou discursos transversais. São exemplos de discursos pré-constituídos os preconceitos, estereótipos, discriminações, etc. Estes elementos não têm origem no discurso do sujeito, não adquirem *sentido* no seu discurso, de tal forma que alguns teóricos dizem que o sujeito não é 'dono' supremo de seu dizer, já que este dizer não é transparente, exatamente porque atravessado por *sentidos* estabelecidos pelos discursos preponderantes nos contextos sociais e culturais em que este se encontra imerso. Desta forma, muitas vezes, o sujeito não tem consciência dos sentidos culturais e sócio-históricos (interdiscursivos) que perpassam o seu discurso. (SERRANI-INFANTE, Silvana. *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 1998, p. 231-261).

³¹⁵ BHABHA, Homi, op. cit, p. 65-66

Isto porque, de um lado, o sistema de significados culturais (o lugar do discurso) não é auto-suficiente, sendo atravessado pela diferença do eu que fala ou do eu que escreve (a diferença da subjetividade), marcada pela representação simbólica que está presente nos processos de linguagem e que assegura que o sentido não é simplesmente reflexo do real e transparente. Por outro, não existe coincidência entre o sujeito do discurso (aquele que formula o enunciado, que refere-se à dimensão horizontal do dizer ou à estrutura propriamente interna do discurso como encadeamento linear de produção de sons e escolha de palavras) e o sujeito da enunciação (a entidade subjetiva do enunciador, marcada pelos desejos, interesses, necessidades e pelas posições culturais e sociais onde está imerso). Entre aquilo que se formula e se diz e aquilo que se quer dizer, existe sempre uma ambivalência. Esta não coincidência no próprio enunciador se torna ainda mais complexa em relação ao interlocutor. O discurso do enunciador se transforma em significante, num outro discurso, para o interlocutor. Isto porque, a existência de um terceiro espaço, o da linguagem, estabelece uma fronteira entre o discurso do enunciador e o sentido que dele dará o interlocutor. O discurso ou enunciado se transforma em novos significantes que poderão ter outros sentidos de acordo com o interlocutor, outro sujeito da enunciação (outra entidade subjetiva de desejos, interesses, necessidades e outras posições culturais e sociais).

Não existe, portanto, uma relação direta entre significante e significado no discurso. Este se transforma sempre em novos significantes que podem receber outros sentidos por parte dos interlocutores. Tal processo, produz uma ambivalência no ato de tradução. Assim, entre aquilo que o enunciador diz e o interlocutor compreende através da linguagem, não existe coincidência, mas uma zona de significações ocultas, de ambivalências, de hibridismos que exigem uma tradução ou transferência de sentidos.

O que Bhabha acentua é que não havendo coincidência na interlocução, não existindo coincidência do discurso com ele mesmo, não existindo coincidência entre as palavras e as coisas e não existindo coincidência das palavras com elas mesmas, a estratégia de um discurso sempre foge ao seu controle e os discursos sempre são híbridos e ambivalentes. Haveria sempre uma re-leitura, uma re-codificação da realidade que é sempre deslocada e vista sob óticas diferentes.

Desta forma, enfatiza a não existência de discursos essencializadores e homogeneizantes, pois a presença no jogo do discurso de outros discursos (intra e

interdiscursivos), desloca continuamente os significados, exigindo a presença da tradução, da transferência de sentidos. E coloca em cena a *diferença cultural* como o lugar de significação da cultura.

Intradiscursos e interdiscursos que compõem, interdependentemente, dois níveis de linguagem.

O *nível intradiscursivo*³¹⁶ refere-se à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem, à formulação discursiva do enunciador que estabelece o que diz antes e o que dirá depois. Trata-se de um sentido produzido pela própria formulação do discurso. Sentido que é proferido a partir das representações que o sujeito constitui da realidade, atribuindo propriedades a pessoas, a acontecimentos, a um objeto, a si mesmo, localizadas em um espaço e um tempo. Poder-se-ia dizer que neste nível está o *eu que fala* o *eu que escreve*.

O *nível interdiscursivo*³¹⁷ remete à dimensão vertical, não linear do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer está inserido, segundo a perspectiva do discurso. Noções discursivas pré-constituídas nos âmbitos sociais, históricos e culturais estão presentes na linguagem e fornecem a matéria-prima, na qual o sujeito se constitui em relação às formações discursivas preponderantes. São traços do discurso que o enunciador não tem consciência e são os conteúdos admitidos numa coletividade, como os preconceitos, os estereótipos, etc. Neste nível, poder-se-ia dizer, que está o *eu que é falado* e o *eu que é escrito*.

Portanto, entre um nível e outro, a linguagem cria uma ambivalência que não possibilita a compreensão de um único significado ou de um único sentido na relação intersubjetiva de sujeitos, marcada por *posicionalidades intra* e *interdiscursivas* diferentes.

Quando numa abordagem anterior, enfatizei a necessidade de não se considerar a natureza cultural de ser criança como um discurso universal e genérico, estando atentos para a natureza cultural de ser criança que é formulada pelos discursos próprios das crianças, sugeri também que, ao invés de falar sobre as crianças, se estivesse propenso(a) para o encontro com as crianças específicas com as quais se convive no cotidiano. Encontros que poderiam apresentar a

³¹⁶ INFANTE-SERRANI, Silvana, op. cit. p. 234

³¹⁷ INFANTE-SERRANI, Silvana, op. cit. p. 234

natureza de ser criança, manifestada nas suas especificidades intra e interdiscursivas. Tanto a partir do *eu que fala* (intradiscursos) como em relação ao *eu que é falado* (interdiscursos).

Esta atenção e inversão de ótica foi-me proporcionada pelas relações de intercâmbio intercultural, porque um dos elementos que capturou o meu interesse, dando o que pensar, provavelmente pela minha formação lingüística e literária, foi a maneira como as crianças italianas se expressavam através da linguagem. Elas não se colocavam do lado de fora daquilo que diziam e escreviam. O seu falar e escrever comportavam as suas subjetividades – o *eu que falava* e o *eu que escrevia*. Eram parte integrante de sua própria linguagem ou a linguagem que utilizavam constituía a sua própria experiência de ver, pensar, sentir o mundo e a si mesmas, sob a ótica de uma natureza cultural de ser criança na sua especificidade.

Tais manifestações discursivas aparecem sempre nas produções das crianças italianas e hoje também estão presentes nas produções das crianças das Oficinas do Saber.

As crianças italianas não diziam: '*a casa é do papai*', tipo de discurso que se pode encontrar em nossos contextos escolares, onde o sujeito do discurso (aquele que enuncia) está completamente cindido do sujeito da enunciação (o eu que fala, o eu do intradiscurso). Elas falam de sua casa, aquela onde vivem ou imaginária, e de um pai, aquele que reconhecem com este papel ou imaginário, como elaboração de imagens subjetivas da realidade, tanto situadas no âmbito da situação social e cultural que vivem, como no plano da relação com o imaginário. Ocorre uma identificação³¹⁸ do sujeito que fala com o que é falado, do sujeito do enunciado com o sujeito da enunciação.

E o mais surpreendente é que estas manifestações plenas de uma maneira específica de ser criança, não se colocavam fora da instituição escolar Italiana. Eram acolhidas e incentivadas dentro destas instituições. Era a forma de

³¹⁸ *Identificação é a condição instauradora, a um só tempo, de um ele mesmo e de um ele com o objeto de desejo do sujeito. Segundo Infante-Serrani existem dois tipos de identificação: a identificação imaginária cujos componentes são as imagens e o eu, de tal forma que a relação discurso-realidade, a representação do mundo externo não se compõe de coisas e seres, mas fundamentalmente de imagens produzidas por seqüências intradiscursivas. E a identificação simbólica em que os componentes são o significante e o sujeito do interdiscurso, os sentidos produzidos simbolicamente através da história e das relações sociais que perpassam os significantes e identificam o sujeito como efeito de linguagem". (In: INFANTE-SERRANI, op. cit, p. 252-254)*

incentivarem a capacidade das crianças de pronunciarem o mundo e a si mesmas, elaborando várias realidades através da linguagem, para desenvolverem a capacidade de dizerem-se e dizerem a realidade através da oralidade e da escrita como possibilidades várias de leituras e traduções.

A assertiva - *'a casa é do papai'* - é uma visão de subjetividade que se estabelece apenas num dos lados da linguagem ou do discurso, aquele do *eu que é falado*, expressando a carga social da linguagem como o *discurso do outro* que exerce poder e autoridade. É uma forma de discurso que marginaliza diferentes posições subjetivas que são reveladas no *eu que fala* e no *eu que escreve*.

Creio que esta relação de estranhamento ou de deslocamento em relação à visão subjetiva da produção da linguagem, trouxe para o espaço educativo das Oficinas do Saber um novo caminho, para descobrirmos o jeito de ser das crianças com quem convivemos, proporcionando a religação de um processo de subjetividade que se realiza na mediação entre o *eu que fala* e o *eu que é falado*. De um lado, revelação da maneira como as próprias crianças se vêem; de outro, atenção para com as formas preconceituosas ou estereotipadas de como são vistas.

Quem, senão as próprias crianças, no nosso encontro com elas, com as suas narrativas de histórias de vida, com seus imaginários, com seus desejos e sonhos, poderiam revelar a sua especificidade cultural? Qual seria a auto-imagem das crianças, produzidas a partir da maneira como vêem a si mesmas?

É surpreendente como as crianças das Oficinas do Saber nos dão com seus discursos, posições subjetivas de si mesmas que são um verdadeiro oásis de compreensões sobre o modo específico de serem crianças. Oásis como fonte onde podemos beber de referenciais importantes para a construção de nossas metodologias de atuação didática. Oásis como fonte dos valores sobre os quais realizar a nossa mediação cultural em educação.

Ao serem estimuladas a falar sobre o que seria *"ser criança"* para elas, os discursos manifestados foram os seguintes:

*“É ser educada, e ser educada é ajudar as pessoas.
É ser querida e se sentir feliz quando minha mãe me faz carinho.
É se sentir alegre e rir bastante.
É se sentir amiga porque é bom a gente ter amiga para brincar.
É se sentir amada e ser beijada no rosto.
É me sentir protegida pelos meus pais.*

A primeira coisa que me chamou atenção, nestes discursos, foi a da constatação de que as auto-imagens das crianças das Oficinas do Saber não se encaixavam com aquelas imagens institucionais, com as quais, muitas vezes, são referenciadas nos espaços escolares. São auto-imagens que nos levaram a compreender a maneira de ser destas crianças: a busca da afetividade, na necessidade que têm de serem queridas, amadas, protegidas; a disponibilidade para a cooperação; a propensão para a alegria e o divertimento; a busca de relações de companheirismo. Isto determinou que se devesse pensar em metodologias educacionais em que esta maneira de ser criança pudesse se reconhecer e ser contemplada. Assim, a relação educador(a)-criança poderia ser afetiva sem deixar de ser autoridade; os conteúdos poderiam ser abordados de forma divertida e prazerosa sem perder a sua dimensão de conhecimento; o envolvimento das crianças no cotidiano educativo poderia ser de cooperação, sem significar omissão na função de educar.

Presentificaram-se nestes discursos, os sujeitos da enunciação – *eu(s) que falam*. Mas é interessante observar como no discurso de uma das crianças, aparece uma forma híbrida de discurso. Ao mesmo tempo que ele é manifestação do *eu que fala* (intradiscurso) é atravessado pelo *eu que é falado* (interdiscurso), aquele social e culturalmente em circulação nos espaços de educação – *o de ser educada*. Ser educada que projeta a imagem dos que “não são educados”, produzida pelas pessoas que definem o que é ser educado. No entanto, o *eu que fala* desta criança, produz deslocamento de sentido: *ajudar os outros*. Ser educado, normalmente, corresponde à imagem disciplinar e controladora de comportamentos, a uma imposição de regras que subtraem o desejo de ser e estar no mundo. No discurso da criança, entretanto, o sentido atribuído a *ser educado* subverte, completamente, o sentido que circula na esfera dos discursos sociais e culturais predominantes (interdiscursos), fazendo emergir a visão de cooperação, de inter-relação de aprendizagens entre as pessoas, que não subtrai o desejo de ser e estar no mundo e que, em certa medida, recupera o sentido próprio do que seja educação.

³¹⁹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **O que é ser criança**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha. Florianópolis, 2000, 10p.

Esta para mim é uma demonstração da ambivalência e do hibridismo da linguagem como espaço da tradução de que fala Bhabha, que não pode ser visto como reprodução pura e simples dos processos interdiscursivos, mas como releitura, re-codificação de sentidos, produzidos nas fronteiras das relações entre intra e interdiscursos.

Creio também que o ambiente de confiança, acolhimento e reconhecimento desta maneira peculiar de ser criança, no Projeto Oficinas do Saber, deva ter contribuído para que as crianças nos revelassem estas imagens de si mesmas, naquilo que Legatti assinala como a abertura de uma porta, da qual só as próprias crianças possuem a chave para abri-la, mas que só o fazem num ambiente de confiança e cordial aceitação de suas presenças.

Presenças que significam auto-imagens reconhecidas e valorizadas, capazes de interromper com a imagem da criança que fica do lado de fora do espaço educativo. Garcia aponta, com muita propriedade, como as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, ao entrarem na escola “não deixam apenas as chinelas na porta, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas; deixam até a sua capacidade de usar a linguagem oral para se comunicar”³²⁰. Demarca, desta forma, a lavagem cerebral por que passam as crianças que ficam do lado de fora do espaço educativo e que vão aprendendo a não saberem falar de si mesmas e do mundo que as cerca, a não saberem como se comportar ou como se manifestar corpórea e socialmente, tão ausentes que passam a estar de si mesmas ou de suas maneiras sociais e culturais de serem crianças.

Igualmente reveladora é a forma como traduzem a ação de *brincar*, quando expõem:

*“Eu gosto de brincar de balanço porque fico todo arrepiado.
A pipa sobe e o meu coração sobe também.
Eu adoro brincar de balanço, porque parece que estou voando,
voando.
Eu solto pipa porque é lindo ver a pipa lá no céu.
Eu fico contente quando alguém brinca de pular tábua comigo.
(Oficina do Saber Ilha Continente)”³²¹*

³²⁰ GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. (In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995, p. 136)

³²¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Livro/grupo: Nós somos, nós brincamos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Santa Ilha Continente sob a coordenação da educadora Djane Mara Silva Ávila. Florianópolis, 2001, 19 p.

*“Quando as crianças brincam sentem muita liberdade.
Quando subo na árvore sinto ela me segurando com seus galhos
como se fossem seus braços me protegendo.
Todas as crianças gostam de brincar, mas nem todas podem,
porque algumas precisam trabalhar.
(Oficina do Saber Novo Horizonte)”³²².*

A maneira como as crianças se relacionam com a brincadeira faz parte do modo como se sentem crianças. Não se trata apenas da ação de brincar, mas de um estado, de uma posição subjetiva de ser criança. Se por um lado, estes discursos confirmam o companheirismo ou a busca contínua de necessidade de inter-relação; a afetividade ou os processos primários como presença no estado do brincar; o sentimento de necessidade de proteção; por outro, revelam outros sentidos: o prazer e a liberdade, a beleza, o imaginário em ação, a percepção sensitivo-corpórea. Revelações da experiência em primeira pessoa, que liga os processos secundários e primários do conhecimento de si mesmas e do mundo que as cerca.

Apreender estes elementos como produtores de significação para os processos metodológicos do fazer educação é considerar a necessidade do desenvolvimento de atividades em que o lúdico, o prazeroso, a cooperação, o imaginário, estejam colocados no vértice das experiências educativas das crianças.

Mas também existe a consciência da existência de outras formas de ser criança, como aquela de “quem tem que trabalhar e não tem tempo para brincar”. Uma outra produção híbrida de discurso, pois se o *eu que fala* acentua o gosto pelo brincar, o *eu que é falado* apresenta o trabalho na sua dimensão de antagonismo ao brincar – o trabalho assumido com responsabilidade adulta. Não se trata do trabalho assumido na perspectiva daquele a ser realizado no espaço educativo, em que educador(a) e criança, resgatariam o prazer de aprender, “transformando o que é trabalho, naquilo que tem sentido, é prazeroso, em brincadeira”³²³. Trabalho que na vida destas crianças não está, necessariamente, relacionado ao trabalho de exploração do mercado, mas ao trabalho assumido em

³²² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **O que sentimos quando brincamos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Kincheschi. Florianópolis, 2000, 12 p.

³²³ GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. (In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995, p.132

casa, na família, onde praticamente todas desempenham funções de adultos no cuidado com os irmãos mais novos ou com as tarefas de organização da casa. A natureza cultural destas crianças que “trabalham” é ambígua, se realiza nas fronteiras do-ser/não-ser criança, ou do ser não definido de que fala Bhabha, que habita as bordas de uma realidade intervalar, as fronteiras do entre-lugar.

Muitas das nossas crianças são de natureza híbrida, estão situadas neste intervalo de ser e não-ser criança e esta é mais uma razão para que o espaço educativo não seja a expressão do mundo adulto, despojado de todos os elementos de referência que as crianças apontam como parte integrante de seus jeitos de serem crianças.

O protagonismo das crianças no espaço educativo, que já era uma forte indicação nos postulados de Freire e Freinet, com a relação de intercâmbio intercultural encontrou um canal propício para ser estimulado e aprofundado, porque também se aprende com o olhar que pensa. Tanto nós, educadores(as) como as crianças, ao recebermos as produções das crianças italianas, pudemos olhar e dialogar com outra maneira de ser criança e educador(a). E deste diálogo, mediado por muitos materiais, as crianças puderam se experimentar em outras possibilidades de ser criança e nós, em outras possibilidades de atuação metodológica.

Assim, aprendemos com estas trocas proporcionadas pelo intercâmbio intercultural, a ver a mediação cultural em educação sob vários pontos de vista. Principalmente, no tocante à linguagem, também uma mediadora da realidade, aprendendo a considerar a sua importância no processo educacional. A importância de religar o *eu que fala* na produção das crianças e, ao mesmo tempo, de se estar atento ao *eu que é falado* para superar preconceitos e estereótipos que se pode elaborar da imagem das crianças.

A realidade, não existindo por si mesma, é uma forma contínua e dinâmica de leitura e escrita que determina *como vemos* esta realidade, quer em relação ao mundo circundante onde estamos inseridos, quer em relação à nossa própria auto-imagem. É através da linguagem que realizamos o nosso protagonismo como educadores(as) e crianças, nos posicionando subjetivamente como sujeitos no processo educacional.

À medida que o discurso propõe uma possibilidade de tradução, uma lógica de complementaridade, “não existe qualquer alinhamento presente por si só entre a

representação e a forma como as coisas 'realmente' são, e então todas as nossas descrições são vulneráveis a redescrições, recodificações, movimentações e releituras"³²⁴. Todas as nossas visões da criança podem ser relidas a partir da expressão da auto-imagem dos sujeitos infantis específicos com os quais se convive. E nós mesmos, educadores e educadoras, somos chamados a recodificar e redescrever a nossa função e prática educativa.

Cada criança quer ver reconhecido o seu rosto, a sua auto-imagem. Quando reconhecemos estes rostos, começamos também a reconhecer os nossos próprios rostos de educadores e educadoras.

3.3. A imagem do outro – pontes entre passagens de reconhecimento

O encontro pode abrir fronteiras, colocar à vista entre-lugares que não eram percebidos. Da experiência de encontros das crianças brasileiras³²⁵ com as crianças italianas, mediadas pelo intercâmbio de desenhos, músicas, lendas, produções infantis variadas, emergiram imagens que estavam ocultas e que serviram para descobrirmos novos ingredientes para o nosso fazer educação.

Em suas narrativas curtas e intensas, as crianças brasileiras fazem eclodir imagens que nos falam da importância dos encontros interculturais:

"Eu pintava bem fraquinho os meus desenhos, agora eu pinto forte como os meus amiguinhos italianos. (Robson- Oficina do Saber Ilha Continente)

Eu falo pro meu pai que os italianos são maravilhosos porque eles sempre mandam cartas e ensinam a gente a fazer desenho e a cantar músicas da Itália" (Samoel – Oficina do Saber Ilha Continente)"³²⁶

Estas imagens-verbais me reportam à imagem de muitas outras imagens: a de desenhos narrativos intercambiados entre as crianças brasileiras e italianas, nestes anos de inter-relação. E me transportam, igualmente, à imagem da capacidade desenvolvida pelas crianças brasileiras na representação da realidade através de imagens coloridas e expressivas, por elas produzidas. A uma espécie de enriquecimento da linguagem pictórica, enlaçada a um *eu que fala* e que

³²⁴ MCLAREN, Peter, GIROUX, Henry, op. cit. P. 31

³²⁵ Crianças brasileiras, compreendidas como aquelas do Projeto Oficinas do Saber.

³²⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. . Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

manifesta múltiplas imagens da realidade interior destas crianças, na relação com os estímulos da exterioridade.

Lembro-me daqueles desenhos tímidos e temerosos, daqueles desenhos que tinham as formas, as cores, o espaço, o imaginário, e que hoje, explodem em movimento, em ousadias, em extensão imaginativa e em exuberantes cores. O que aconteceu neste percurso transformador? Que efeitos a imagem do outro pode produzir nas crianças? Que fronteiras ou entre-lugares podem se revelar no encontro com a alteridade? Que estímulos e desafios as crianças brasileiras encontraram no encontro com os desenhos das crianças italianas?

Creio que as imagens discursivas de Robson e Samoel me fizeram pensar, fazem pensar, sob a perspectiva de que sendo “o pensamento um modo de sensibilidade e de percepção diante daquilo que comove a alma e a deixa perplexa”³²⁷, revele o encontro com a alteridade como um processo de sensibilização e de desafio que estimula a capacidade e o desejo de “outro lugar” – o outro de si mesmo, diferente daquele que já se conhece. É através das palavras de Robson e Samoel que me coloco na situação de pensar, da mesma forma que eles identificam nos seus discursos que foram levados a “pensar” no encontro com a alteridade das crianças italianas.

Como pensar a imagem do outro? Como verificar a importância para as crianças da percepção do outro? O que é o olhar?

O olhar é produzido pelo diálogo amoroso entre dois olhos. Diálogo que possibilita a visão de profundidade. Conforme Fleuri, “ a *profundidade* – a terceira dimensão de uma figura geométrica – só é percebida pelo nosso sistema de visão porque este é *bifocal*. As duas imagens de um mesmo objeto – captada pelos dois olhos, a partir de pontos-de-vista diferentes e paralelos – são sintetizados pelo nosso sistema nervoso de modo a constituir a visão tridimensional. De uma percepção de superfície plana (resultante da imagem captada por um só olho) passa-se, mediante a articulação entre as imagens captadas por ambos os olhos, à percepção do espaço e do volume. Assim, o jogo de luzes e sombras, segundo as regras da perspectiva, nas pinturas em tela plana, proporciona, ao espectador capaz de visão bifocal, a percepção da profundidade”³²⁸.

³²⁷ LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de, op. cit., p. 10

³²⁸ FLEURI, Reinaldo Matias, VORRABER, Marisa Costa, op. cit., p. 50 (grifo do autor).

Este olhar que já é uma produção humana originária da relação entre a visão das coisas, conforme captadas pelos dois olhos, é também produtor de visões de imagens mentais: imagens de mundo, imagens do outro, auto-imagens que são formuladas e explicitadas através da linguagem.

Segundo Chnaiderman “ ver é ver o mundo que está diante de nós. É, portanto, no campo da visão que emerge o olhar”³²⁹. Entretanto, ainda segundo a autora, o olhar não é a visão das coisas, mas a visão das imagens. Imagens produzidas por uma estrutura simbólica: a linguagem, em suas múltiplas manifestações - a palavra, o gesto, o desenho, etc. O olhar está relacionado à captação de imagens que são produzidas na relação do eu com o mundo. Assim, para a autora, embasada em Bergson “o eu percebe imagens (...), imagens que, uma vez inscritas no eu, uma vez recebidas pelo eu, convertem-se na substância do eu. Ou seja, entre o eu e o mundo, estende-se (...) uma dimensão: a dimensão do imaginário”³³⁰, que é regulada através do registro simbólico – a linguagem. É, portanto necessário, para o reconhecimento do eu com a imagem, a estrutura simbólica da linguagem.

É no espaço do outro que se situa o ponto de onde nos olhamos. O outro como linguagem é elemento constitutivo de nós mesmos. Eis a razão pela qual Lacan, citado pela autora, aponta que o “ser humano não vê sua forma realizada, total, a miragem de si mesmo, a não ser fora de si”³³¹, sendo portanto o olhar do outro que permite a constituição de uma imagem de nós mesmos. Nós nos vemos da maneira como somos vistos pelos nossos semelhantes. Da mesma forma que nossos semelhantes se vêem a partir da maneira como os vemos. É este *ver-se fora de nós mesmos* que nos torna *um que é o outro*, trazendo à tona, a experiência humana como aquela que se vê, se reflete e se concebe *como outro* que não ela mesma, contribuindo para que também sejamos *outros* de nós mesmos.

Somos, assim, o entrecruzamento da imagem mental que os outros emitem a nosso respeito (o um que é o outro) e também a auto-imagem mental que criamos sobre nós mesmos (o outro de nós mesmos).

³²⁹ CHNAIDERMAN, Miriam, op. cit., p. 54

³³⁰ CHNAIDERMAN, Miriam, op. cit., p. 55

³³¹ CHNAIDERMAN, Miriam, op. cit., p. 54

Poder-se-ia dizer que este diálogo de hetero e auto imagens, nos dá a dimensão da importância do reconhecimento nas relações humanas. Reconhecimento que implica diálogo. Diálogo que possibilita a “compreensão em *profundidade* da complexidade dos pontos-de-vista. As metáforas ópticas do sistema biológico de produção da visão, demonstra que não há um lugar privilegiado a partir do qual é possível captar ‘a verdadeira’ realidade em oposição a outros pontos-de-vista ‘errados’. As metáforas ópticas indicam que as imagens formadas a partir de pontos-de-vista diversos são realmente diferentes. A imagem construída por um olho *não* é igual à imagem construída pelo outro olho. Ao interagirem – não segundo a lógica da *exclusão*, mas da *conexão* – produzem a compreensão de *dimensões* (como a de profundidade e de movimento) que são inerentes à *relação entre os pontos-de-vista*, e não a cada um destes isoladamente”³³².

É através do diálogo entre pontos de vista diferentes que as crianças brasileiras e italianas desenvolvem um profundo intercâmbio de auto e hetero imagens. Diálogo de conexão entre pontos de vista diferentes, que lhes oportuniza crescimento pessoal, social e cultural.

O olhar das crianças italianas, feito linguagem através de desenhos enviados às crianças brasileiras, revelam valorização e reconhecimento, na maneira acurada, bonita e desejosa de contato. As crianças brasileiras, receptoras destas mensagens, vêem a si mesmas com imagens positivas. Mas, a linguagem de Robson e Samoel indicam também, que através dos desenhos recebidos, eles descobriram o outro de si mesmos – capazes de produzir beleza, valorização e reconhecimento nos seus próprios desenhos. Capazes de valorizarem e reconhecerem a si mesmos, como de poderem ser para as crianças italianas, outra presença de imagem de reconhecimento e valorização.

Creio que a imagem dos desenhos das crianças italianas foram mediadoras de um *pensar* que como diz Lara, teve “suas raízes nessa realidade do outro que, distanciando-a, se torna imagem para mim”³³³. Através dos desenhos das crianças italianas, as crianças brasileiras foram estimuladas a *pensar* em sua própria capacidade de desenhar. É também possível que a percepção da paridade, ou seja, o encontro entre crianças, identificadas por idade, interesses, visões de

³³² FLEURI, Reinaldo Matias, VORRABER, Marisa Costa, op. cit., p. 51 (grifo do autor).

³³³ LARA, Nuria Pérez de, op. cit., p. 181

mundo semelhantes, possa ter desencadeado este reconhecimento de si mesmas como seres “*capazes de*”, ou como seres desafiados a terem outra imagem de si mesmas.

Invertendo a direção do olhar – a imagem da criança italiana não é apenas aquela que é olhada, mas é também aquela que olha a criança brasileira, interpelando-a, irrompendo em sua identidade, em sua história e em seus sentimentos, dando-lhe um tremor, uma emoção, um desconcerto que a impulsiona para as zonas ocultas de sua própria maneira de ser.

A imagem que nos olha provoca o estranhamento, o deslocamento a que se refere Bhabha, fazendo emergir um *além* compreendido como interstícios, como fronteiras que se abrem, um movimento exploratório que desloca, conduzindo a um entre-lugar, a uma identidade intervalar que rompe com o mundo condicionado. O olhar do outro que olha a criança brasileira, através de imagens de desenhos, provoca o estranhamento das crianças em relação à sua própria forma tímida e temerosa, quando não clichês repetitivos, a que estavam condicionadas as suas expressões pictóricas, abrindo-lhes novas fronteiras em que se explorar.

O estranho é o que estava oculto: a capacidade de poderem também se experimentar. É neste momento, em que o oculto se revela, que as crianças brasileiras podem sair fora de seus territórios restritivos e de suas culturas escolares onde o desenho é marcado, institucionalmente, pela impossibilidade, pela não-presença, pela perda de tempo e pela imaturidade de não serem capazes de desenhar. É através deste encantamento com o desenho do outro, que funciona como um deslocamento da maneira como viam os seus próprios desenhos ou de como eles eram vistos de forma desvalorizada, que as crianças podem experimentar outras fronteiras de si mesmas.

É como se as crianças brasileiras, no contato com as crianças italianas, se colocassem: ‘*se eles podem, por que eu também não posso?*’. Há um espécie de desafio estimulador, colocado no entre-lugar ou na fronteira do encontro com a imagem da alteridade, que faz saltar outras imagens que as crianças podem ter de si mesmas, que habitavam zonas ocultas.

Assim, os desenhos das crianças italianas (alteridade), possibilitaram que as crianças brasileiras captassem uma imagem positiva e de reconhecimento de suas próprias capacidades de ser criança.

É necessário acrescentar que *pensar o outro* não pode ser outra coisa que não seja *sentir o outro*, como diz Lara³³⁴, pois “o ponto de vista do outro concreto, solicita-nos a considerar todos e cada um dos seres como um indivíduo com uma história, uma identidade e uma constituição afetivo-emocional concretas. Ao assumir este ponto de vista fazemos abstração do que constitui o comum (...). Neste caso, nossas diferenças se complementam em lugar de se excluírem mutuamente. As normas de nossa interação costumam ser privadas, não institucionais. São normas de amizade, amor, cuidado”³³⁵.

As imagens do outro, a que estamos nos referindo, são permeadas por inter-relações históricas, sociais e culturais desenvolvidas numa relação de intercâmbio intercultural que constrói pontes e passagens percorridas por um vaivém de histórias de vida, de identidades, afetos e emoções, mediadas por cartas, fotografias, desenhos, telefonemas, produções infantis que testemunham momentos de vida e experiência humana, em diferentes espaços educacionais. É neste vaivém, no entre-lugar destas passagens, que o conhecido e o desconhecido encontram a sua borda intervalar, constituindo identificações e estranhamentos que estimulam avanços, e as diferenças não se estabelecem como bloqueios e exclusões, mas como oportunidades de complementação e de enriquecimento recíprocos.

Esta ponte com idas e vindas de passagens sensíveis, são imagens-signos que se revelam nas palavras das crianças brasileiras:

“Eu adoro quando chega desenho das crianças italianas, porque os desenhos deles são muito lindos. (Aline- Oficina do Saber Ilha Continente)

Eu nunca vi os amigos italianos, mas gosto muito deles e eles também gostam de mim. (Eduarda - Oficina do Saber Ilha Continente)

Os amigos italianos, representam amor e felicidade, porque sinto isto através das cartas que eles mandam. (Francisco – Oficina do Saber Santa Terezinha)

É importante ter amigos italianos para conviver com eles, sermos bons companheiros e aprendermos uns com os outros. (Silvano – Oficina do Saber Nova Esperança)

³³⁴ LARA, Nuria Pérez de, op. cit. p. 180

³³⁵ LARA, Nuria Pérez de, op. cit. p. 181

É importante ter bons companheiros em que se possa confiar. (Sulamita – Oficina do Saber Nova Esperança)

É legal esta amizade porque nos ajuda a fazer amigos e a nos conhecer melhor. (Edson – Oficina do Saber Ilha Continente).³³⁶

O que pode ser comum entre as crianças não é o que é igual, mas o que por ser diferença é transversal, atravessa uma aventura recíproca – a aventura do convívio com as relações humanas. A aventura de conviver, confiar, conhecer, encantar, gostar. É no encontro vital com algo outro, com a alteridade, que se processa o aguçamento da sensibilidade, uma modificação da tonalidade afetiva da experiência e a cultura recupera o seu caráter de ser movimento do aprender. É do encontro com o outro concreto, que inquieta, encanta, desafia, estimula a curiosidade, produz confiança e segurança, que as crianças são levadas para além de si mesmas.

E é também no encontro com a *linguagem* como o *outro de si mesmas*, que as crianças se produzem como seres sensíveis. Ocorre, neste processo, o que Morin denomina de princípio da recursividade, em que “os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz”³³⁷.

A linguagem da confiança no outro, retroage sobre a criança, produzindo a confiança em si mesma como capaz de se relacionar com o outro, em iguais condições. A confiança não é só produto é também produtora da criança que a produziu, retroagindo sobre a sua própria humanidade. A criança brasileira que recebe um desenho, cuidadosamente elaborado pela criança italiana como manifestação de seu desejo de reconhecimento e confiança no valor que a ele será dado, entra em contacto com um produto preñado de confiança e consideração, que sobre ela retroage, produzindo a confiança em si mesma para produzir desenhos que também sejam reconhecidos pelas crianças italianas. A criança cuja linguagem diz da beleza dos desenhos de outras crianças, produz-se como ser capaz de beleza, que está na sua própria capacidade de dizê-la. A linguagem como representação simbólica de si mesma, volta-se sobre a própria produtora, recriando-a. Como a história do filósofo chinês Chuan Tzu que “sonhou que era uma borboleta e, ao acordar, não sabia se era um homem que sonhara ser uma

³³⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

borboleta ou uma borboleta que agora sonhava ser homem. A metáfora começa com um sonho e, mais tarde, quando ele acorda, a sua vida ainda guarda algo do sonho”³³⁸.

Assim, a linguagem das crianças italianas, mediada por suas produções, enviadas às crianças brasileiras, proporcionou que estas se vissem em outro ponto, em outro lugar – o de serem valorizadas, queridas, aceitas. Propiciaram o encontro com a auto-imagem positiva de si mesmas. E abriu, desta forma, para elas, o desejo de um outro lugar, à medida que tiveram por meio desta relação intercultural a possibilidade de lançarem-se na aventura do outro de si mesmas, desafiando-se para se experimentarem nos territórios desconhecidos de suas próprias capacidades de dizerem-se e dizerem o mundo. Hoje, a exuberância dos desenhos das crianças das Oficinas do Saber são a expressão da exuberância de suas falas, do *eu que fala* de uma outra posição – a posição da auto-estima, do saberem-se portadores e portadoras de capacidades.

O olhar de alguns educadores e educadoras revelam esta auto-imagem de reconhecimento das crianças:

“Para as crianças os efeitos são muito significativos, elas ficam felizes em terem amiguinhos italianos. Eu percebo isso quando chegam as correspondências, é sempre uma festa para elas: gostam de ver os desenhos, de saber o que dizem as cartas e de conhecer os amigos através das fotos. Pedem para levar o material recebido para casa para mostrar à família e aos amigos da escola. Sinto que esses efeitos contribuem para elevar a auto-estima, tornando-as importantes. Quando é hora de dar o retorno aos trabalhos recebidos ficam preocupadas em responder à altura, querem colorir bem os desenhos e caprichar na letra. Na hora de tirar fotos, escolhem lugares legais e se arrumam com suas melhores roupas. (...) Ficam também entusiasmadas quando recebem visita das educadoras italianas, fazem perguntas e esperam novidades sobre os amigos italianos. Muitas crianças que já participaram da Oficina, hoje já grandes, muitas vezes falam com carinho e entusiasmo desta experiência. (Nizeni)

Uma das coisas mais importantes que observei foi o brilho nos olhos das crianças quando recebem as respostas do trabalho que enviaram às crianças italianas. O orgulho que sentem por terem enviado o trabalho para outro lugar, distante, e lá alguém ter visto, lido e fotografado o momento em que receberam o que elas mandaram. Estas coisas passam para as crianças o valor que é

³³⁷ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 210

³³⁸ BORGES, Jorge Luís, op. cit., p. 38

dado pelas crianças e educadores italianos aos seus trabalhos. Esta relação tem uma magia especial, tem um efeito em cada um de nós e nas crianças que eu ainda não consigo descrever, mas consigo sentir. (Cida)

A oportunidade de nossas crianças de ingressarem neste mundo de outras possibilidades, de novas trocas, de serem consideradas como sujeitos do processo de relação, de se sentirem queridas e valorizadas é para mim o ponto mais forte de toda esta experiência: ver os olhos que brilham ao receber cartas, às vezes, a primeira carta endereçada a seus nomes; notar a vibração de verem seus trabalhos, através de fotos, sendo manuseados pelas crianças de um outro país; enfim o sentimento de auto-estima sendo realmente resgatado, deixando marcas para a sua vida inteira, é alguma coisa de muito especial e significativo. É uma relação intercultural que resgata a 'vida' do ser humano. (Patrícia K.)

Os efeitos com as crianças são gratificantes, pois vejo que elas adquirem com esta experiência uma bagagem que ninguém poderá tirar delas, nem mesmo o tempo. (Celene)”³³⁹

Qual a importância de uma metodologia que incentive a auto-estima?

É necessário situar a maneira como as crianças das Oficinas do Saber chegam no projeto. Inicialmente são portadoras de um forte sentimento depreciativo de si mesmas, expresso nas respostas de “não sei”, a todo convite à participação em alguma atividade. Sentem-se propriamente incapazes. Portam consigo uma imagem-signo produzida pelos insucessos escolares e pelos interdiscursos que atravessam o seu cotidiano: as estampas jornalísticas que as identificam como membros de comunidades violentas e marginais. Imersas num contexto em que são, prevalentemente, o *eu que é falado* e o *eu que é escrito* com imagens depreciativas, têm “uma visão de si mesmas de auto-depreciação e de dissolução de sua identidade cultural própria”³⁴⁰.

A relação intercultural com as crianças italianas tem, neste sentido, servido em todos estes anos, para estimular e desafiar nas crianças brasileiras, a imagem positiva e capaz de si mesmas, recuperando a auto-imagem cultural própria destas crianças.

³³⁹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. *A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália*, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. (Depoimento das educadoras: Nizeni Beatriz Martins da Rocha, Maria Aparecida da Silva Silveira, Patrícia Kincheschi e Celene da Costa) Florianópolis, 2001, 28p.

³⁴⁰ GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 119

Elogiar e desafiar são os elementos que passaram a fazer parte de nossa metodologia, a partir das experiências e das leituras desta relação de intercâmbio intercultural, pois “só dá um passo à frente quem acredita em sua capacidade de fazê-lo, quem tem consolidada a sua auto-estima e quem tem segurança para ousar”³⁴¹. Não há como acontecer aprendizagem se não se acredita, se existe descrença na capacidade das crianças.

Elogiar como reconhecimento dos esforços e dos avanços e *desafiar* como estímulo e encorajamento às capacidades de se ir em frente, de se poder ousar mais em relação ao que se sabe e ao que se pode vir a saber sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Elogio e desafio que “estimulam tanto os/as desafiados/as (as crianças) como a própria desafiadora (ou desafiador/os educadores) a ousarem mais”³⁴². No entanto, para nós educadores(as) é também necessário compreender que “é preciso elogiar a conquista, sem se satisfazer com ela, pois quem educa deve exigir sempre mais, cobrar sempre mais, atuar sempre na perspectiva do crescimento do educando, para que ele ultrapasse os seus limites que serão vistos sempre como provisórios”³⁴³.

E talvez, o mais interessante, nestas aprendizagens que nós educadores(as) realizamos, foi a de termos descoberto através dos olhos das crianças os referenciais metodológicos que ativam elogios (reconhecimentos) e desafios (ser capaz de): o olhar das crianças italianas que acreditando nas crianças brasileiras, possibilitaram que estas também acreditassem em si mesmas; e o olhar das crianças brasileiras que nos surpreenderam sempre com uma valiosa e precisa indicação dos caminhos para a realização das atividades educativas, com suas manifestações sobre a importância da afetividade, da reciprocidade, da confiança e do reconhecimento:

*“É muito importante receber uma carta dos amigos italianos.
(Priscila – Oficina do Saber Ilha Continente)*

Eu gosto dos amigos italianos, porque posso fazer trabalhos e mostrar para eles. (Maique – Oficina do Saber Santa Terezinha)

³⁴¹ GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 129

³⁴² GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 127 (parenteses- acréscimo nosso)

³⁴³ GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 126

É legal ter amigos italianos e eles para mim são como as estrelas e brilham com as cartas e fotos que recebemos. (Camila – Oficina do Saber Santa Terezinha)

Os amigos do Projeto Aquilone são importantes porque nos fazem ser felizes e nos divertem. (Adenilson – Oficina do Saber Nova Esperança)

Eu adoro escrever e desenhar para as crianças da Itália, porque elas mandam um monte de coisas legais para a gente. (Taynara – Oficina do Saber Ilha Continente)

A nossa amizade é importante porque eles são ótimos amigos e também porque a gente tem muita confiança neles. (Carla – Oficina do Saber Nova Esperança)³⁴⁴

Como não perceber nestas expressões o sentido do que significa a relação para as crianças? Cada vez mais me convenço da importância do olhar das crianças no nosso fazer educação, e que não é preciso mais do que a compreensão das suas presenças para se encontrar a metodologia capaz de fazê-las felizes ao encontrarem-se com as suas próprias capacidades de crescer e de aprender.

Hoje faz parte da nossa metodologia de educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber o elogio e o desafio. E uma experiência recente, afirma a potência da expressão – “você são capazes”. Envolvendo as crianças, em primeira pessoa, no sonho-desejo de construção do Centro de Educação Oficinas do Saber, nos desafiamos a elaborar com elas um quadro-mural que expressasse o que esperam deste novo espaço educativo. Os quadros-murais foram, posteriormente, apresentados e significados pelas palavras das crianças na inauguração do terreno³⁴⁵.

Segundo Garcia³⁴⁶, na relação educador-educandos, o sentido revolucionário está na possibilidade de cada um ou uma, ir consolidando o conhecimento que já tem, ampliando-o com novos conhecimentos e novas possibilidades de manifestá-lo, num processo de relação-dialógica em que a

³⁴⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

³⁴⁵ Foi realizada inauguração do terreno (cedido pelo Governo do Estado de Santa Catarina), onde será construído o Centro de Educação Oficinas do Saber, em agosto 2001.

³⁴⁶ GARCIA, Regina Leite, op. cit., p. 130

contradição, ação do(a) educador(a) e ação do(a) educando(a) produz um novo conhecimento, diferente do conhecimento inicial do(a) educando, e também diferente do conhecimento inicial do(a) educador(a). Um movimento dialógico em que educador(a) e educando(a) se superam alegremente.

Educadores(as) confiantes, passando confiança às crianças, foram estímulos para a produção de quadros belíssimos que surpreenderam tanto a nós, educadores e educadoras, como as próprias crianças. Cada criança se sentindo encorajado e encorajada a se aventurar pelo novo, foram consolidando o conhecimento que já tinham e ampliando-o, com novos conhecimentos que foram produzidos no próprio momento da exploração da pintura do quadro-mural e com novas possibilidades percebidas em suas capacidades de pintar e criar. Neste processo, os(as) educadores(as), encorajados e encorajadas a enfrentar o desafio de criar a metodologia para envolver as crianças na confiança de serem capazes de elaborá-los, e a buscar os procedimentos mais adequados para a produção do quadro-mural, foram consolidando e ampliando, com novos conhecimentos, a sua própria atuação pedagógica. Assim, numa relação dialógica, contribuições dos(as) educadores(as) e contribuições das crianças, produziram um quadro-mural coletivo, proveniente da mistura do imaginário de todos e da ação conjunta de cada um e cada uma, ambos, superando-se, alegremente, no prazer do resultado obtido. Um momento de prazer, que sem dúvida alguma exigiu de todos muito esforço, muita disciplina, concentração e organização. E esta produção só foi possível porque havia um “sentido” para todos neste fazer – a expressão de um sonho-desejo comum, e porque existiu muita auto-confiança e confiança no outro. Uma grande confiança no(a) educador(a) que orientava a elaboração do quadro-mural e uma grande confiança nas crianças de que seriam capazes de realizá-lo. Ocorreu um forte momento de solidariedade, sem o qual o quadro-mural não teria sido elaborado. Educadores(as) e crianças enfrentaram, juntos, os limites para poderem sentir o prazer de terem se superado. A imagem de confiança vivida entre os sujeitos do processo educativo abre espaços intersticiais, entre-lugares, que movem o desejo de outro lugar - a superação dos limites de ambos, educadores(as) e crianças, recuperando o profundo sentido criativo do ato pedagógico.

Para os(as) educadores(as) este foi um momento de significativa aprendizagem:

“Foi muito gratificante a pintura do quadro, quando as crianças expuseram nele o significado do novo espaço educativo: aprender, brincar e fazer amigos. Agora o quadro nos acompanha, como aconteceu na Feira das Crianças onde decorou a parede, sendo motivo de alegria e orgulho para as crianças e para nós, que sonhamos com um espaço belo, seguro e rico em situações de aprendizagem e de relações humanas. Junto com o quadro vai um pouco da história que construímos em sala no cotidiano, quando transformamos sucata em brinquedos, em sonhos, em alegria, em criação pelas mãos das crianças, a quem o futuro é presente como autores de um novo momento histórico para a infância de suas comunidades, sendo protagonistas de um pedaço da história. (Miguel)

As atividades relacionadas com a construção foram muito interessantes para as crianças, principalmente a pintura do quadro, pois todo o percurso construído (o antes, o durante e o depois) possibilitaram uma forma muito especial de sonhar com a construção da Oficina Única. (Patrícia K.)³⁴⁷

Tudo aconteceu de maneira muito organizada e bonita, e o que marcou muito forte para mim foram as falas das crianças quando apresentaram os quadros, que incorporaram muito bem o que significa para elas a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber. Foi um momento de concretização de um sonho, que agora está mais próximo de se realizar. (Nizeni)

Foi muito emocionante e marcante a presença das crianças com os quadros que elaboraram. O evento foi bem organizado e é um sonho se tomando realidade. (Eva)³⁴⁸

As crianças nos disseram da significação do quadro-mural, quando na Feira das Crianças³⁴⁹, em que os quadros estavam expostos, muitas pessoas ficaram interessadas em adquiri-los e elas, consultadas, não concordaram com a venda, mesmo que os recursos financeiros fossem para a realização do sonho-desejo comum: a construção no novo espaço físico das Oficinas do Saber. A negativa foi a afirmação do significativo momento do ato de criação dos quadros-murais. De um

³⁴⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de avaliação anual das atividades desenvolvidas pelo Projeto Oficinas do Saber**. (Depoimento dos educadores: Miguel Luiz Turcatto e Patrícia Kincheschi). Florianópolis, novembro 2001, 34 p.

³⁴⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Alvorada de um novo tempo – lançamento da construção do Centro de Educação Oficinas do Saber**, realizado em 19 de agosto de 2001 (Depoimento das educadoras: Nizeni Beatriz Martins da Rocha e Eva Albertina da Silva). Florianópolis, 2001, 68 p.

³⁴⁹ Feira das Crianças: evento realizado em outubro/2001, no Shopping Center Itaguaçu, onde as crianças realizaram laboratórios, ensinando outras crianças a confeccionarem brinquedos e venderam brinquedos e pequenos objetos que produziram para solidariamente contribuir com a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber.

lado, eles representam a imagem-signo de suas capacidades reconhecidas; de outro, o *sentido* que estes quadros portam da presença delas na história que estão falando e escrevendo em relação à construção do novo espaço educacional:

“Quando na Feira cheguei, todos os quadros olhei. Vi o quadro que pintamos e logo me emocionei. (Janice – Oficina do Saber Ilha Continente)

Os nossos quadros na parede estavam bonitos e também a decoração da exposição das Oficinas do Saber. (Joel - Oficina do Saber Ilha Continente)

Eu gostei muito de ver os nossos quadros enfeitando a nossa Feira. (Mailson – Oficina do Saber Santa Terezinha) ³⁵⁰

*“Nós desejamos uma Oficina do Saber cheia de amor, amizade, paz e alegria. Neste quadro o coração representa o amor, as estrelas a paz, as duas crianças a amizade e os sorrisos a alegria (produção coletiva – Oficina do Saber Novo Horizonte)
O momento mais especial da minha vida foi quando apresentei o nosso quadro. (Thaís – Oficina do Saber Novo Horizonte) ³⁵¹*

Outro momento, muito significativo, foi a visita de um grupo de crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte ao Projeto Travessia³⁵², em julho de 2001. Retornando da visita, as crianças elaboraram através de desenhos e enunciados, reflexões sobre a experiência de relação que haviam mantido com as crianças do Projeto Travessia. Desta reflexão foi elaborado um pequeno livro, posteriormente enviado para as crianças do projeto visitado.

Nesta experiência de visita e encontro com um outro grupo de crianças, auto-imagens e imagens dos outros foram produzidas através de desenhos e enunciados, sendo reveladoras de como as crianças também são capazes de produzir imagens de reconhecimento positivo de si mesmas e de outras crianças.

³⁵⁰ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro de 2001. (Depoimento das crianças sobre a participação na Feira). Florianópolis, 2001, 89 p.

³⁵¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Alvorada de um novo tempo – lançamento da construção do Centro de Educação Oficinas do Saber**, realizado em 19 de agosto de 2001. (Depoimento das crianças sobre a participação na inauguração do terreno). Florianópolis, 2001, 68 p.

³⁵² O Projeto Travessia faz parte do Centro Cultural Escrava Anastácia da Capela Nossa Senhora do Monte Serrat e é um espaço educativo que recebe crianças, no período oposto à atividade escolar, na comunidade Monte Serrat. É um dos projetos que compõe a recém criada “Rede Pipa” - relação intercultural que vem sendo experimentada em âmbito local, entre o Projeto Oficinas do Saber, o Projeto Mocotó e o Projeto Travessia.

Neste encontro intercultural, as crianças das Oficinas do Saber recolheram auto-imagens que reforçaram a sua própria auto-estima, revelando para nós, educadores e educadoras, a importância das relações com outros grupos de crianças, porque a *relação* é espaço de oportunidades para que as crianças explorem suas identidades subjetivas, sociais e culturais, manifestadas no desejo de mostrarem as suas produções e nas necessidades de se sentirem acolhidas, reconhecidas e valorizadas:

“Gostei muito de dar como lembrança às crianças do Travessia, o livro que fizemos sobre os nossos nomes. (Daiana)

Gostei e senti emoção quando a nossa turma apresentou o teatro. (Jaiane)

Eu senti muita alegria quando uma professora me convidou para dançar. (Elvira) “³⁵³

E também produziram imagens do outro, veiculadoras de signos de fortalecimento da auto-estima e de reconhecimento e valorização para as próprias crianças do Projeto Travessia, que receberam a produção elaborada sobre o encontro:

“Gostei muito das crianças juntas, dançando. (Fernanda)

Olhei as paredes pintadas, quando subia as escadas, que beleza! (Viviane)

As meninas dançaram muito bem, em grupo, com roupas iguais. (Veridiana)

Gostei muito de ver as meninas dançando e cantando. (Sabrina)

O menino pequeno que cantou estava muito bem e fazia todo mundo se mexer. (Mailson) “³⁵⁴

A relação de intercâmbio intercultural com crianças e educadores(as) italianos nos possibilitou a aprendizagem de considerar na nossa prática educativa, a presença significativa do encontro com o outro, com a outra.

³⁵³ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Visita ao projeto Travessia**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Kincheschi. Florianópolis, 2001, 13 p.

³⁵⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Visita ao projeto Travessia**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Kincheschi. Florianópolis, 2001, 13 p.

A educação intercultural tanto estimula e desafia as crianças como lhes coloca em situações de aprendizagem, em que podem agir como sujeitos produtores de imagens positivas, tanto de si mesmas, como de outros ou outras pessoas com as quais se encontram.

Esta relação de intercâmbio intercultural com educadores(as) e crianças italianos também significou para nós, educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber, formas de reconhecimento de nossa própria auto-imagem.

Diria que estes elementos (elogio e desafio) funcionaram tanto para as crianças como para nós educadores(as), nesta experiência de intercâmbio intercultural. A acolhida e o reconhecimento dos(as) educadores italianos das produções das crianças brasileiras, nas quais está implícita nossa atuação didático-pedagógica, manifestada nas muitas respostas de produções das crianças italianas que percorreram os fios de continuidade de uma temática ou de uma metodologia proposta no espaço educativo das Oficinas do Saber, revelaram e revelam retorno de confiança e reconhecimento nas nossas capacidades de fazer educação. Relação entre adultos que também produziu e produz desafios para nós, educadores e educadoras brasileiros, quando somos estimulados e motivados a dar retornos sobre produções das crianças italianas, por onde perpassam a leitura e o contato com outros referenciais de atuação didático-pedagógica, nos oportunizando a aventura de outras explorações no campo da educação. Idas e vindas de produções infantis que mediam diálogos de reconhecimento, aprendizagens e desafios recíprocos, também na dimensão adulta, nesta relação de intercâmbio pedagógico intercultural. Será que nos damos conta, do quanto pode ser significativa na nossa formação de educadores e educadoras e na formação das crianças, relações que podem ser estabelecidas com outros grupos de crianças e educadores e educadoras? Não seria esta uma possibilidade de formação ativa ou uma outra maneira, talvez muito mais estimulante, de se realizar o que costumamos chamar de troca de experiências?

Dentre as contribuições desta relação de intercâmbio adulto, na formação de auto-imagens, destaco o seu potencial de fortalecer e estimular o nosso protagonismo na ação educativa. Protagonismo compreendido como centralidade nas relações que se estabelecem no nosso fazer educação com as crianças. Arroyo aponta para a necessidade de recuperação da centralidade dos sujeitos na educação, dotando-os de *personalização* para reforço de suas próprias auto-

imagens. Para este autor, os educadores e educadoras aparecem “como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado”³⁵⁵, num imaginário social que os despersonaliza. *Despersonalização* provocada pela centralidade da educação não estar direcionada aos profissionais da educação, mas às escolas, às políticas educacionais e aos cursos de formação. Assim, “as instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadoras do diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação”³⁵⁶. Teríamos, sob este ponto de vista, invertido as imagens, transformando educadores e educadoras em meios e recursos na educação, e o que deveriam ser os meios e recursos (as estruturas escolares, as políticas educacionais e os cursos de formação), teriam passado a ocupar a cena central.

Falta de centralidade porque seríamos, normalmente, aqueles *que são falados e não aqueles que falam*, a partir de outros espaços, que não os espaços de nossa própria atuação com as crianças, adolescentes e jovens. Seríamos falados pelos espaços das estruturas escolares, das políticas educacionais, dos cursos de formação, em que somos um *outro*, no discurso de *outros* que nos falam dentro de *espaços situados*. Espaços situados daqueles que pressupõem que sabem o que é melhor, como se deve ser educador(a), como se deve fazer educação.

A centralidade dos sujeitos na educação, colocaria o nosso ‘ofício de mestre’ no centro das reflexões teóricas e das práticas educativas, passando os conteúdos, a gestão e a escola a serem mediadores das relações sociais e pessoais que se dão no âmbito do espaço educativo, como meios que de fato o são. Recuperação de nossa condição de sujeitos da ação educativa com crianças, adolescentes, jovens. Porque este não é o espaço que é falado é o espaço em que se fala.

Neste sentido, as relações de intercâmbio intercultural com educadores(as) e crianças italianos, estimulou o crescimento de nosso *eu que fala*, ou seja, o espaço de nossa reflexão sobre a prática educacional. Neste percurso de protagonismo didático-pedagógico, realizamos significativas aprendizagens:

³⁵⁵ ARROYO, Miguel G. , op. cit., p. 9

³⁵⁶ ARROYO, Miguel G. , op. cit., p. 10

“Aprendi a pesquisar, a conhecer e valorizar melhor nossa cultura, nossas lendas e nossa história. (Cida)

Nós educadores ganhamos muito no que se refere à experiência acumulada, nessa troca pedagógica de materiais que chegam e enriquecem a nossa bagagem cultural, bem como as viagens foram um aprendizado substancial e cheio de emoções para as nossas vidas pessoais e profissionais. (Patrícia K.)

Elaborando produções para enviar às escolas italianas me senti incentivada a pesquisar, refleti muito sobre o belo na produção das crianças italianas e isto me ajudou a despertar a minha criatividade no desenvolvimento de atividades com as crianças. Desafiou-me a entender e conhecer melhor a cultura de meu país (...) e a minha escrita e meu olhar de mundo. (Nizeni)

Com a relação intercultural vivo momentos de muita aprendizagem, que nenhum banco escolar poderia me oferecer. (Patrícia C.)

Estas relações interculturais são oportunidades de aprendizagens, não só as crianças aprendem, nós educadores também aprendemos. (Celene)

Analiso esta relação com a Itália como muito forte, rica e importante. Para mim é um processo de conhecimentos, trocas e aprendizados tanto para a minha pessoal como para a minha vida profissional. (Eva)

Consigo perceber, nas correspondências, um pouco da prática pedagógica dos educadores italianos, que é riquíssima; tendo assim a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática educativa. Aprendi a usar mais a minha criatividade para motivar as produções das crianças, sejam elas enviadas para a Itália ou não. (Djane)”³⁵⁷

Da mesma forma que para as crianças, esta relação de intercâmbio foi oportunidade para que aprendêssemos a nos valorizar, reconhecendo e descobrindo as nossas próprias capacidades, porque fomos acolhidos num espaço de encontro que transmitiu respeito e valorização pelo nosso protagonismo em fazer educação. Espaço de encontro com crianças e educadores e educadoras italianas. Espaço onde o olhar do outro, para ambas as partes, foi e é presença dialógica, encontro de paridade entre sujeitos que se experimentam e trocam experiências no fazer educação, e por onde também perpassam o elogio

³⁵⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. (Depoimento das educadoras: Maria Aparecida da Silva Silveira, Patrícia Kincheschi, Nizeni B.M. da

(reconhecimento e valorização do outro da relação) e o desafio (a ênfase na capacidade de cada um e cada uma de ser mais).

Elogio como confiança, motivação e reconhecimento do nosso trabalho e de nossas próprias capacidades, engendradas no cotidiano do nosso *eu que fala* nos espaços das relações educativas e interculturais:

“Vejo os trabalhos recebidos da Itália como estímulo para a continuidade do nosso trabalho aqui, nas Oficinas do Saber, porque são confeccionados e enviados com muito prazer e muita dedicação pelas crianças e educadores italianos. (Patrícia Chagas)

Aprendi com esta relação intercultural a rever e a construir novas relações, aqui no Brasil; a desenvolver a minha capacidade de me aproximar do que parece distante; a ver o outro sem preconceito, sabendo escutar e estando desarmada para aprender; a ter paciência para perceber que as relações acontecem em processo e não de imediato; a descobrir que sou capaz de tantas coisas que antes achava impossível de realizar. (Nizeni)

Esta experiência tanto para nós educadores como para as crianças é muito importante, significativa e importante, por ser uma relação na qual podemos sempre nos solidarizar, aprender, valorizar e ser valorizados pelo trabalho que realizamos. (Cida)”³⁵⁸

E *desafio* como forma de nos lançar para além de nós mesmos, descobrindo novas facetas do outro oculto que nos habita, sendo estimulados a superar limites para realização da prática educativa:

“A presença das educadoras italianas entre nós, renovam as nossas energias. Verdadeiramente são nossas amigas. Amigas que nos provocam reflexões e têm, verdadeiramente, a intenção de nos impulsionar para a frente”. (Ana Márcia)³⁵⁹

“Como já tinha te falado foi difícil, no começo, realizar o trabalho do livro ‘As invenções do Novo Milênio’ que vocês nos enviaram para que fizéssemos os desenhos de acordo com os objetos mágicos inventados. Foi difícil, mas não foi impossível. Tanto eu como as crianças gostamos do resultado e concluímos que aprendemos

Rocha, Patrícia Chagas, Celene da Costa, Eva Albertina da Silva, Djane Mara Silva Ávila). Florianópolis, 2001, 28p.

³⁵⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. (Depoimento das educadoras Patrícia Chagas, Nizeni B.M. da Rocha e Maria Aparecida da Silva Silveira). Florianópolis, 2001, 28p

³⁵⁹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde Biagioli, Elisa Galli, Grazia Ursini e Emília Vitale) ao Projeto Oficinas do Saber**. (Depoimento da educadora Ana Márcia Lopes da Silva). Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

muito com este desafio. Agradecemos a você e às crianças por esta oportunidade". (Eva)³⁶⁰

"Para mim os encontros com os companheiros e companheiras italianos, aqui no Brasil, sempre foram cheios de surpresas, desafios e emoções" (Nizeni)³⁶¹

"A viagem e atuação nas escolas italianas foi um dos grandes desafios que enfrentei na minha vida. (...) Foram muitas as coisas que aprendi nesta viagem, mas foi forte para mim, perceber o quanto sou capaz como pessoa e, principalmente, como educadora. Os bons momentos me encheram a alma, me passaram energias (a acolhida pelas crianças, as recepções, os encontros com educadores italianos), mas foi no enfrentamento dos momentos difíceis que pude ver o que já havia crescido como educadora e como pessoa nestes anos de atuação nas Oficinas do Saber. (Djane)

A viagem à Itália foi um grande desafio e, ao mesmo tempo um presente que me ajudou a crescer como ser humano e como educadora. Contribuiu muito para a minha auto-estima, pois descobri muitas potencialidades para enfrentar e lidar com o novo com criatividade. Venci o medo de falar em público, me senti valorizada; me ajudou a clarear o meu papel de educadora no meio popular; me ajudou a compreender melhor a realidade do meu país (...). Esta experiência deu um novo significado para o meu ser mulher. (Nizeni)³⁶²

Vermos também a infância como alteridade, com a sua heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo adulto, é assumir a relação intercultural como relação com a diferença. É enfrentar o desafio de não ver a imagem do outro como aquela feita através de um espaço designado: espaço de educador(a), espaço de pedagogo, espaço de filósofo, espaço de sociólogo..., que é marcado

³⁶⁰ Carta enviada à educadora da Escola Elementar Trento e Trieste pela educadora Eva, expondo o retorno da produção elaborada pelas crianças da Oficina Ilha Continente sobre material enviado pelas crianças italianas, intitulado "As invenções do Novo Milênio". Penso ser interessante destacar que esta produção das crianças italianas foi produzida com base na produção "Catálogo de Objetos Mágicos", realizada pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança, cujas imagens ilustraram o cartão de Natal do Centro de Educação e Evangelização Popular no ano 2000, motivando a produção. Este é um exemplo de como uma produção infantil pode estimular outras produções, num contínuo movimento espiralado de produções infantis que se entrelaçam e se transformam, em percursos de idas e vindas. Escola Elementar Trento e Trieste, Roma, 2001, 1 f.

³⁶¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório de visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde Biagioli, Elisa Galli, Grazia Ursini e Emília Vitale) ao Projeto Oficinas do Saber.** Depoimento da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha). Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

³⁶² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália,** elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. Depoimento das educadoras Nizeni Beatriz Martins da Rocha e Djane Mara Silva Ávila). Florianópolis, 2001, 28p.

pelos nossos saberes e pelas nossas práticas, “um espaço do outro (do profissional), em nós mesmos, que já não nos mostra o outro (a criança) senão situado (imagens pré-concebidas)”³⁶³. Neste sentido não há o reconhecimento do outro (a criança), porque o fazemos tão somente com o conhecimento dos nossos espaços designados – o conhecimento das armadilhas de nosso saber pré-constituído ou dos papéis sociais já definidos e incorporados. Segundo Lara, “esse saber que nos encerra, aprisiona nosso pensamento e mata nosso sentir. E a partir do encerramento de nossos saberes, também conhecedores de suas armadilhas, continuamos pensando sem sentir todo esse outro que chamamos de real. E visto que real é também o outro, continuamos pensando sem sentir o outro”³⁶⁴.

Aquilo que nos comove grandemente na criança, escreve Grotowski, “é o fato que vive no princípio. Se entra uma volta em um jardim é a primeira vez, e no segundo dia, quando entra no jardim, e o jardim é diferente, para ela é de novo a primeira vez. Nós adultos somos levados a ver cada jardim como se fosse a mesma coisa, mesmo que todo jardim seja uma coisa diferente a cada dia. Ser no princípio é deixar-se realmente ser naquilo que se faz, que se descobre, que se percebe. Toda vez que fazemos alguma coisa, nós adultos, pensamos seja naquilo que já se fez, seja naquilo que se deve fazer”³⁶⁵.

Muitas vezes, pensamos no passado ou no futuro, e deixamos de perceber e viver o momento presente das relações cotidianas com as crianças, desenvolvendo nosso *estar-sendo* com elas, naquilo que se faz, que se descobre, que se percebe nas experiências com o conhecimento de nós mesmos e do mundo que nos cerca. Por outra via, Grotowski nos fala do *sentir* como elemento necessário na maneira como nos relacionamos com os outros e na percepção que temos da realidade. Ele nos convida a adotar o olhar da criança, que olha o jardim a cada dia como um lugar diferente. A diferença do olhar que é curioso, inventivo, explorador, novidadeiro e que brinca nos territórios dos imprevistos, das surpresas e dos prazeres.

Outras vezes, pensamos como o nosso outro, aquele que habita os nossos espaços profissionais com suas idéias pré-concebidas e papéis sociais definidos, perdendo a capacidade e o prazer da aventura do conhecer como processo de *ver*

³⁶³ LARA, Nuria Pérez de, op. cit. p. 189 (parênteses, acréscimo nosso)

³⁶⁴ LARA, Nuria Pérez de, op. cit., p. 190

³⁶⁵ LORENZONI, Franco, op. cit., p. 95 (tradução nossa)

e *sentir o outro*, percebendo que tanto nós, como as crianças, estamos em contínuo processo de mudanças e somos diferentes a cada dia. Espaços profissionais que nos levam a pensar o outro (a criança) como situada (imagens pré-concebidas), impedindo-nos de *sentir* este outro (a criança) e, em sentindo-o, sentirmos a nós mesmos sob outras perspectivas de pensares e outras possibilidades de fazeres educacionais.

Saberes pré-concebidos que dizem, muitas vezes, do comportamento desejável e indesejável no espaço educativo, pois ouço com certa freqüência, educadores e educadoras comentarem do comportamento “indisciplinado” das crianças. No entanto, penso que as crianças não apresentam comportamentos classificáveis e segmentados no cotidiano das relações no espaço educativo. Este, me parece, é o ponto de vista do olhar que vê o outro com as programações pré-estabelecidas por sua formação profissional ou com o olhar da seleção e do controle como assinala Fleuri³⁶⁶. As crianças apresentam comportamentos complexos e miscigenados, inseridos em contextos de significações múltiplas, pois o seu estado agitado pode ser manifestação da excitação com a atividade; o agressivo pode ser reação ao “silêncio” que lhe é imposto como ausência de sua presença no processo do conhecer; o indiferente pode ser recusa a se envolver com o “sem-sentido” do que decidimos que ela deva aprender ou saber, etc. São redes de relações entre nós e as crianças e entre elas, mediadas por situações de aprendizagem, que estabelecem sentidos para as atitudes que manifestam. Estar disposto ou disposta a entrar nesta rede de relações para lê-la e compreendê-la, na sua complexidade, parece-me o canto de sereia que deveria nos atrair e nos seduzir. Os comportamentos desejáveis e indesejáveis não seriam fôrmas ou clichês elaborados nos nossos espaços de formação profissional, ignorantes das relações concretas e vivas, grávidas de manifestações cognitivas, afetivas e sociais que estão presentes na dimensão relacional? Não seriam redutores das redes complexas de significações, nos processos interativos, que se realizam no espaço educativo?

Sentir significa estar envolvido na relação, estar dentro dela, e talvez seja mais fácil a adoção da visão do pré-concebido, que como um “olhar de fora”, se isenta da participação. No entanto, creio que é possível desenvolver o “olhar de

³⁶⁶ Sobre o olhar seletivo e controlador, ver item 2.1.1. p.104

dentro”, aquele com o qual podemos exercitar o nosso sentir as relações, incluindo na percepção das relações, a nossa própria participação.

A infância na sua alteridade, segundo Lara “ não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba”³⁶⁷. Para ele, a experiência da criança como outro, nos coloca a responsabilidade da atenção à presença *enigmática da infância* que não poderia ser reduzida às nossas concepções sobre ela, “à lógica que rege em nossa casa”, pois isto seria “reduzir a infância a algo que de antemão já sabemos o que é, o que quer ou de que necessita”³⁶⁸. Isto seria transformar “a infância em matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, de nossos desejos ou de nossas expectativas sobre o futuro”³⁶⁹.

Com estas considerações, Lara nos leva a pensar que um provável caminho para as relações em educação, incluindo a escuta e a abertura de um lugar-dialógico para a recepção das crianças, não signifique absolutizar nem a infância (como um outro dominante), nem a nossa dimensão adulta (como um outro pólo de dominação), mas signifique o estabelecimento de relações de reciprocidade através das quais, projetos, desejos, previsões e expectativas sejam construídos na inter-relação de nossa vida adulta com as vidas infantis com quem nos encontramos, num diálogo intercultural.

A diferença da infância que é irredutivelmente outro, pode nos indicar caminhos para o estabelecimento do encontro com ela, nos espaços das relações educacionais. O encontro com a alteridade da infância pode abrir para nós, educadores(as), outras realidades, saindo dos espaços designados pela nossa profissão e seus saberes pré-constituídos, para pensá-las e para senti-las no encontro com elas, criando outras realidades ainda não experimentadas, ainda não

³⁶⁷ LARROSA, Jorge, op. cit., p. 73

³⁶⁸ LARROSA, Jorge, op. cit., p. 71

³⁶⁹ LARROSA, Jorge, op. cit., p. 74

havidas que propõem uma outra maravilha: “a maravilha de sair com o outro”³⁷⁰ – o outro que são as nossas crianças e o outro de nós mesmos.

Uma canção do Madredeus, no seu sentido global, aponta que o segredo do futuro é o amor, no sentido do reconhecimento do outro.

3.4. Pontes de passagens – construindo outros imaginários sociais

Um brinquedo produzido pelas crianças brasileiras é denominado de *vaievém*. Uma garrafa plástica se move através de um fio deslizante, impulsionado pelas mãos de duas crianças, num contínuo movimento de idas e vindas, numa ação de interação recíproca. Esta imagem está igualmente presente no *vaievém* de produções infantis entre crianças brasileiras e italianas. Experiências de invenções que se entrecruzam, o produto da experiência de um grupo se transformando em novas experiências de produção para outro grupo, que por sua vez retorna com novas significações ao grupo que inicialmente produziu a experiência. Uma espécie de movimento espiral em que uma coisa se encadeia a outra coisa e, assim, sucessivamente, reinventam-se. É desta maneira que se entrecruzaram, num movimento de *vaievém*, a produção de objetos mágicos, criados pelas crianças brasileiras, os quais enviados às crianças italianas proporcionaram a produção de outros objetos mágicos.

Os objetos mágicos criados pelas criança brasileiras, brotaram como contra-imagem de um acontecimento que presenciaram no interior de seu ambiente social: o assassinato de uma pessoa. Ansiosas por narrar os acontecimentos, as crianças apresentaram com detalhes mórbidos o evento. Saltaram fora, nas conversas que se sucederam, não apenas os medos, as dúvidas, as possíveis causas da violência, mas também o mito do banditismo, a aventura dos heróis do submundo.

Galli expõe, que “em uma sociedade como a nossa que parece firmar-se sobre o individualismo e as leis do mercado ou do consumismo, o empurrão para a violência e para a agressividade riscam de seguir as mesmas leis de mercado (...). E, a morte violenta presenciada ou assistida pela televisão, se transforma em mercadoria, o sequestrador (ou o assassino) se transforma em herói com o qual

³⁷⁰ LARA, Nuria Pérez de, op. cit., p. 190

identificar-se para sonhar em ser protagonista por um dia, uma noite, de uma seqüência televisiva³⁷¹ ou de uma matéria de jornal.

A educadora, percebendo a penetração deste evento violento no imaginário social das crianças, que o percebiam também com a tonalidade do mito do herói e da aventura, propôs uma atividade que contrapusesse a esta forma de ler a realidade, a este imaginário, outras possibilidades de imaginários e de leituras da realidade. Nasceram assim, outros pontos de vista sobre a realidade, que trouxeram para dentro da existência das crianças, a aventura imaginativa de outros tipos de protagonismo, de outras possibilidades de posições subjetivas, de sujeitos que podem realizar outros tipos de ações sociais como forma de engajamento com a experiência social. As crianças, assim, criaram imagens fantásticas que alteravam o imaginário social das experiências humanas:

*“ A varinha mágica espalhará amor, paz, respeito, tudo de bom para todas as pessoas e todas serão amigas, sem brigas, violência, drogas, doenças e mortes”.*³⁷²

De uma imagem-signo de protagonismo através da violência, as crianças puderam imergir em outras imagens-signos que apresentavam outras formas de protagonismo – o da ação da paz, do respeito, da amizade como valores potenciais da natureza humana.

Baudrillard³⁷³ registra que as inter-relações pessoais seriam mediadas por objetos-imagens com valor de signo. Para este autor, os objetos de consumo são os próprios significantes, estruturados em um código que abre caminho para a sua representação como signo, definindo seu prestígio imediato e função principal na forma de imagem. Assim, vivendo-se na época do signo, os objetos-imagens, produzem um modo de significação na vida cotidiana. O corpo-objeto da violência, como diz Galli, se transforma em mercadoria de consumo. Mas a mercadoria, à medida que o consumismo torna-se mais complexo e abstrato, começa a significar valor na forma de signo, de tal forma que não consumimos objetos, mas consumimos signos. O consumo não estaria mais estruturado sob a perspectiva do objeto em si, mas da linguagem, produzindo como resultado uma produção

³⁷¹ GALLI, M. C. , op. cit. p. 73 (parênteses – acréscimo nosso) – (tradução nossa)

³⁷² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Catálogo de objetos mágicos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Patrícia Chagas. Florianópolis, 2000, 9 p. (As produções não foram nominadas, razão pela qual não aparece a autoria de cada texto).

³⁷³ MCLAREN, Peter, op. cit., p. 122 – 135.

simultânea da mercadoria como signo e do signo como mercadoria. Desta forma, “as necessidades não são tão dirigidas aos objetos, mas aos valores. E a satisfação das necessidades expressam, fundamentalmente, uma adesão a esses valores”³⁷⁴. É desta maneira, que o corpo-objeto da violência, exposto às crianças, pode se transformar não só em signo de perigo, mas também em signo de mito, de aventura, de heroísmo e de imaginário sob a possibilidade de um protagonismo violento que lhes dê, por alguns segundos que seja, o valor da fama. Os objetos, dentro desta ótica, pertencem a comunidades imaginadas, a conjuntos de signos que vão constituindo o imaginário social. Experimentar outras formas de protagonismo e de imaginário social através da linguagem, talvez possa recuperar, de certa maneira, outras leituras da realidade.

Não por outra razão, Galli ancorada em Galimberti, acentua que “a violência não nasce dos homicidas, dos assassinos ou das guerras, a violência nasce das interpretações, do modo em que se lê a realidade, porque só a partir de uma certa leitura podem nascer homicidas, assassinos e guerras”³⁷⁵.

Estas considerações iniciais são para mim necessárias, posto que me inquietam alguns questionamentos. Se a própria linguagem cria realidades e se a própria linguagem constitui a experiência humana, viver apenas a bruta e pesada linguagem da violência, um único tipo de leitura de mundo, pode contribuir para a geração de violência? Viver a linguagem apenas como a realidade da miséria, da exploração, da dominação e do beco-sem-saída pode ser geradora do condicionamento social ou de um certo tipo de imaginário social que se identifica com a incapacidade de transformação da realidade opressiva?

Um dos primeiros pontos que quero abordar, nestas criações de *objetos mágicos* elaborados pelas crianças brasileiras e, depois, reproduzidos por crianças italianas, é aquele da recuperação da imaginação como processo da complexidade que está presente nas relações interculturais. Intercultura, neste aspecto, observada como movimento de pontos de vista diferentes sobre a realidade.

A relação intercultural apresenta como uma de suas tonalidades, o deslocamento de pontos de vista. Matiza a noção de realidade como múltipla, não havendo um único ponto de observação da realidade, pois a cada posição subjetiva assumida pelo sujeito, corresponderia uma maneira diversa de

³⁷⁴ MCLAREN, Peter, op. cit. p. 124

³⁷⁵ GALLI, M. C., op. cit., p. 75 (tradução nossa)

representação da realidade. Dependendo do ponto de vista, a realidade mudaria, traçando alternativas múltiplas de realidade. Realidade que sendo produzida pela linguagem, pela forma que nomeamos a experiência e agimos em relação a ela como resultado da tradução que efetuamos desta experiência, seria por nós criada.

Assim, a “linguagem que usamos para ler o mundo determina, na maior parte, a forma como pensamos e agimos no mundo e sobre ele. Sendo verdade que pensamos sobre o mundo por meio da linguagem (...), então podemos concluir que somos produzidos, como sujeitos, pela linguagem”³⁷⁶. E somos produzidos, dependendo do ponto de vista desta linguagem, à medida que “a predicação ou nomeação, constitui o núcleo do poder criativo da linguagem, pois ao predicar e nomear, criamos realidade”³⁷⁷.

A natureza da linguagem que usamos, podendo determinar como pensamos sobre nossas experiências, pode fazer emergir uma gama de possibilidades com as quais organizar o nosso mundo social e desenvolver formas de ser e estar inseridos na sociedade.

Sendo a experiência constituída pela linguagem, é possível que usando-se o imaginário fantástico com as crianças, se possa modificar a experiência dura e sem-saída de seus cotidianos. Pode ser a possibilidade de constituição de sujeitos capazes de se descobrirem como transformadores da realidade, pois “é possível extrair da língua (e da linguagem³⁷⁸) todas as possibilidades sonoras e emocionais, tudo o que ela pode evocar de sensações; (...) capturar no verso o mundo em toda a variedade de seus níveis, formas e atributos”³⁷⁹.

As crianças brasileiras e italianas ao modificarem a realidade através da linguagem, criam novas realidades, que colocam em evidência as suas capacidades humanas de transformá-la:

“A casa elástico terá uma em cada comunidade para abrigar todas as pessoas que não têm casa. Quanto mais pessoas morarem nela, mais ela esticará.

A árvore dos frutos sempre terá frutos, quanto mais comermos, mais frutas nascerão e ninguém passará fome.

³⁷⁶ MCLAREN, Peter, op. cit., P. 32

³⁷⁷ MCLAREN, Peter, op. cit., p. 35

³⁷⁸ *Linguagem* é a expressão verbal ou não-verbal do pensamento. A linguagem é um gênero do qual a palavra é uma das espécies deste gênero. Num sentido mais amplo, linguagem é todo sistema de signos que podem servir como meio de comunicação (gestos, sons, imagens, objetos, palavras).

³⁷⁹ CALVINO, Ítalo, op. cit. p. 19 (parênteses- acréscimo nosso)

(Oficina do Saber Nova Esperança)³⁸⁰”

“O jardim memória da felicidade é um jardim cheio de muitas flores. Ele se transforma cada vez que uma pessoa fica triste, quando então ele fica escuro e sem alegria. Serve para recordar às pessoas que não devem ficar tristes.

O pequeno amigo é um porta-chaves. Quando estiveres triste ou sozinho o teu amigo te consolará e te tranquilizará. Ele sairá do teu bolso e te contará belíssimas aventuras. Com ele não te chatearás nunca e, além disso, ele poderá te dar ótimos conselhos.

(Escola Elementar Trento e Trieste)³⁸¹ “

Estas produções intercambiadas entre crianças de dois mundos culturais diferentes, destacam a importância da imaginação nos processos educacionais, como forma de se colocar as crianças, em contato com outros pontos de vista da realidade.

A imaginação percorre os caminhos da satisfação dos desejos, do outro de nós mesmos que habita o nosso imaginário, dos processos de transformação e reconstrução da realidade, das alternativas para se pensar outros possíveis à existência humana.

Para Girardello³⁸², a imaginação pode ser considerada um “labirinto de espelhos”, tanto por se situar num campo misterioso como por seu caráter de múltiplas facetas. Nas versões contemporâneas de alguns pensadores, podemos encontrar este seu caráter multifacetado.

Em Freud³⁸³ é percebida como a “fantasia”, emergindo da combinação inconsciente de coisas vividas e ouvidas e funcionando como um fator de equilíbrio psíquico. A atividade da fantasia é associada ao território do prazer, liberado dos limites impostos pela realidade, à satisfação de desejos. Para Freud, “ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade”, e tanto a criança que brinca e o escritor criativo criam “um mundo de fantasia que levam muito a sério, isto é, no qual investem uma grande quantidade de emoção,

³⁸⁰ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Catálogo de objetos mágicos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Patrícia Chagas. Florianópolis, 2000, 9 p.

³⁸¹ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. Livro/classe: **Le invenzioni del nuovo millennio**, a cura della classe IV, Roma, marzo 2001, 32 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

³⁸² Sobre o conceito de *imaginação* ver GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa**. São Paulo, 1998, 349 p. Tese de Doutorado – Curso de Doutorado em Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, p. 5 – 42.

³⁸³ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p. 29-32

enquanto mantêm uma separação nítida entre o mesmo e a realidade”³⁸⁴. Ainda, segundo este pensador, “é muito provável que os mitos, por exemplo, sejam vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejo de nações inteiras, os *sonhos seculares* da humanidade jovem”³⁸⁵; a criação imaginária manifestando a sua inescapável ligação com a experiência primordial, seja do indivíduo ou da humanidade.

Walter Benjamin considera a imaginação “um fluxo, o reino da ‘eterna efemeridade’ que brinca de dissolver as formas e figuras, permitindo que dessa deformação surjam novas manifestações, expressando que ‘tudo que a imaginação conhece são transições em constantes mudanças’”³⁸⁶, deformando, mas nunca destruindo. A imaginação para Benjamin porta o potencial de transformação e reconstrução na vida humana.

Jacques Lacan apresenta o vínculo entre a imaginação e a experiência subjetiva primordial, assinalando que a função imaginária é a “aventura original, através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo – dimensão essencial do ser humano, que estrutura toda a sua vida de fantasia”³⁸⁷. Demarca, desta forma, a dimensão da alteridade na raiz de toda experiência imaginária: aquela de que vemo-nos sempre como um *outro*³⁸⁸ alguém, que não somos. Na relação do imaginário com o real, para Lacan, tudo depende da posição do sujeito, a qual é dada pelo seu lugar no mundo simbólico. Mundo de relações simbólicas, reguladas pela linguagem, que pode produzir e desvelar muitas realidades.

Em Richard Kearney a imaginação poética é a possibilidade de “imaginar as coisas como elas poderiam ser de modo diferente”³⁸⁹ e, é também, a possibilidade para “nos imaginarmos na pele de outra pessoa, de vermos as coisas *como se*

³⁸⁴ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p 30-31

³⁸⁵ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p 32 (grifo da autora).

³⁸⁶ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p 32-33

³⁸⁷ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p 33-35

³⁸⁸ *Outro* visto como o outro de nós mesmos, como demonstra a reflexão feita por Júlia Kristeva em *Estrangeiros de Nós Mesmos* (Rocco:RJ, 1994), lembrando que “ a psicanálise reintegra o Outro inconsciente ‘no seio da unidade presumida dos homens’: ‘Inquietante, o estrangeiro está em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos. (...) E quando fugimos ou combatemos o estrangeiro, lutamos contra o nosso inconsciente – este ‘impróprio’ de nosso ‘próprio possível’. ” (GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p 37). O outro é assim também, a imagem imaginária que projetamos de nós mesmos.

³⁸⁹ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p 37 (grifo da autora)

fossemos por um momento outra pessoa³⁹⁰, considerando a imaginação elemento essencial nos dilemas de nosso tempo. Essencial para que se invente um projeto social alternativo através de uma imaginação ética que ordene ao homem que “conte e reconte a sua história”. Para Kearney “precisamos seguir contando se queremos tornar a imaginação *humana* outra vez. Abandonar essa história seria nos condenarmos aos círculos de imitação vazia hoje predominantes, renunciar a toda a esperança de imaginar formas alternativas de prática política e cultural. (...) Precisamos começar de novo a ouvir a história da imaginação³⁹¹”.

História da imaginação que nos leve a perceber que a realidade não deve ser concebida como uma limitação do possível, apontando a necessidade de imaginarmos novas possibilidades de ser e estar sendo no mundo.

Neste sentido, a imaginação é um valor a ser preservado e desenvolvido como território onde podemos conceber o que não é – inventando histórias alternativas às que vemos e vivemos, ao mesmo tempo que pode ser capacidade de vermos através do presente mais do que é dado à percepção.

Recuperar a dimensão multifacetada da imaginação, nos nossos percursos didático-pedagógicos e nos nossos espaços de relações educativas, pode ser estímulo ao surgimento de ‘outros possíveis’, tanto para a subjetividade individual (querer ser mais) como para as relações intersubjetivas (querer viver outras relações e outras realidades sociais, políticas e culturais).

Uma das facetas do imaginário, podemos percorrer, numa história que nos conta Calvino. Utilizando-se da imagem da Medusa que a tudo petrifica com seu olhar, Calvino expõe como o mundo, às vezes, parece transformado em pedra, como se ninguém pudesse escapar do olhar inexorável da Medusa. E conta a história de como Perseu consegue escapar desta inexorável petrificação, encontrando a sua força na visão indireta: “o único herói capaz de decepar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa com sandálias aladas; Perseu que não volta jamais o olhar para a face da Górgona, mas apenas para a imagem que vê refletida em seu escudo de bronze. Para decepar a cabeça da Medusa sem se

³⁹⁰ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p. 38-39

³⁹¹ GIRARDELLO, Gilka, op. cit., p. 39 (grifo da autora)

deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento”³⁹².

Creio que a realidade dura que envolve as crianças, sejam aquelas brasileiras como aquelas italianas, cotidianamente imersas no mundo da violência que se abate sobre suas comunidades ou que correm como rios de sangue dos noticiários da televisão, pode tornar a realidade, inexoravelmente, petrificada. Uma realidade que parece não se poder modificar e que pode também lhes transformar em pedras – insensíveis e indiferentes. A imagem de Perseu, a traduzo como a imagem da utopia. Utopia que precisa ser alimentada como imaginário social capaz de transformar a realidade. Utopia como processo fundante do imaginário. A utopia que é a visão indireta e a força de Perseu.

E, como ainda lembra Calvino, do “sangue da Medusa nasce um cavalo alado, Pégaso; o peso da pedra pode reverter em seu contrário”³⁹³. É de dentro da realidade dura que se engendra a sua contradição – a possibilidade de uma nova realidade. Assim, é de dentro da linguagem dura do cotidiano que se pode, nos processos educacionais, desenvolver a capacidade de criação de novas linguagens – a dos sonhos, da fantasia, da imaginação, sem o que petrificamos a realidade e nos petrificamos, não podendo nos mover para além da situação-limite que nos constrange.

Lembro-me sob este aspecto, de uma passagem de Paulo Freire, em “Cartas à Guiné-Bissau” (Paz e Terra, 1977), no qual conta sobre o momento em que um líder guerrilheiro da Guiné-Bissau, sentado junto aos seus companheiros e suas companheiras, anunciava o amanhã, dizendo: *deixem-me sonhar com a nova Guiné-Bissau*, passando a narrar através do imaginário, uma nova realidade.

Penso que atuar com a imaginação das crianças é uma forma de desenvolver nelas a utopia, um novo imaginário, pois a imaginação é “um repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido”³⁹⁴. De tal forma que elas podem anunciar este potencial:

“O jardim das idéias é um lugar onde cada vez que você entrar terá um belíssimo sonho. E se você tiver poucas idéias na sua cabeça,

³⁹² CALVINO, Ítalo, op. cit, p. 15

³⁹³ CALVINO, Ítalo, op. cit, p. 16

³⁹⁴ CALVINO, Ítalo, op. cit, p. 106.

*sairá dele cheio de idéias e de fantasias. (Escola Elementar Trento e Trieste)*³⁹⁵

*“Ao usar estes óculos poderemos ver tudo muito mais lindo e até poderemos enxergar o futuro e ajudar as pessoas cegas. (Oficina do Saber Nova Esperança)*³⁹⁶

A imaginação é o além, o entre-lugar, a fronteira como desejo de um outro lugar, uma forma de manter, talvez, a vivacidade e a mobilidade da inteligência para que escape à condenação da petrificação. É a busca humana para escapar à condenação do peso da vida, desejando a utopia de um outro lugar. Como diz Calvino “não se trata absolutamente de fuga para o sonho e o irracional. Trata-se de mudar o ponto de observação, (...) considerar o mundo sob uma outra ótica, outros meios de conhecimento e controle”³⁹⁷. A imaginação é a vivência do estranho em nós mesmos, provocadora do deslocamento para outras realidades possíveis, que Kristeva também identifica como substância da utopia. “Como ser livre sem alguma utopia, sem alguma estranheza? Sejamos de parte alguma (sejamos de um outro lugar), portanto, mas sem esquecer que estamos em algum lugar (o lugar da nossa existência concreta)”³⁹⁸.

A imaginação como busca de outro lugar é de vital importância para a sobrevivência humana. Faz parte da substância mesma do que chamamos de natureza humana e sempre esteve presente nas culturas dos povos, pois para “enfrentar a precariedade da existência da tribo – a seca, as doenças, os influxos malignos -, o xamã respondia anulando o peso de seu corpo, transportando-se em vôo a um outro mundo, a um outro nível de percepção, onde podia encontrar forças capazes de modificar a realidade. Em séculos e civilizações mais próximas de nós, nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em vassouras ou em veículos ainda mais leves, como esponjas ou palhas de milho”³⁹⁹. Estas foram visões que fizeram parte do imaginário popular e, até mesmo, da vida real, até que fossem

³⁹⁵ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/classe: Le invenzione del nuovo millennio**, a cura della classe IV, Roma, marzo 2001, 32 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

³⁹⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Libro/grupo: Catálogo de objetos mágicos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Patrícia Chagas. Florianópolis, 2000, 9 p.

³⁹⁷ CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 19

³⁹⁸ KRISTEVA, Júlia, op. cit., p. 123 (parênteses – acréscimo nosso).

³⁹⁹ CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 39

abolidas pelos inquisidores ou pelas formas de poder que determinaram o que podia e o que não podia fazer parte do imaginário social.

Uma metodologia que considere importante a pedagogia da imaginação, possibilita às crianças o desenvolvimento de outros pontos de percepção, os quais considerando a realidade sobre outras óticas, produzem a força (a capacidade) para que percebam que podem modificar a realidade:

“ O relógio dos momentos felizes, é um relógio que faz parar o tempo e nos leva para trás, porque ele tem o poder de nos fazer lembrar só dos momentos felizes. (Escola Elementar Trento e Trieste).”⁴⁰⁰

“ Esta bola ao ser jogada espalhará felicidade a todos aqueles que estão tristes e os jogos de futebol não terão mais violência. (Oficina do Saber Nova Esperança).”⁴⁰¹

Realidade que pode ser modificada num jogo interior, que brincando com a flexibilidade e miscigenação dos tempos na imaginação, busca na memória do passado os elementos significativos que demonstram a feliz presença do humano; ou que brincando com o presente, preenche da ambigüidade de todos os tempos, lança para o presente-futuro inventado, a aventura do lazer como lugar de prazer e de alegrias.

Atuar com a imaginação é recuperar a complexidade, porque “a mente funciona segundo um processo de associações de idéias que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível, (...) pois a fantasia leva em conta todas as combinações possíveis”⁴⁰². É manter uma faculdade humana fundamental: a capacidade de sonhar, de imaginar, de criar outras realidades.

Também Morin, salienta a importância da imaginação, assinalando que o mito é uma necessidade humana – a necessidade de elaboração do nosso próprio destino. É através das aventuras mitológicas, em todos os tempos, que as civilizações tentaram explicar e conviver com as suas tragédias, enfrentando os problemas de seu destino e procurando traduzir desejos, buscando estradas para as suas vidas, conscientes da inexorável presença do tempo como morte contínua.

⁴⁰⁰ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/classe: Le invenzioni del nuovo millennio**, a cura della classe IV, Roma, marzo 2001, 32 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁴⁰¹CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Libro/grupo: Catálogo de objetos mágicos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Patrícia Chagas. Florianópolis, 2000, 9 p.

Segundo este autor, o “Homo Sapiens Faber, visão do homem racional, produtor de ferramentas, eliminou o homem biológico para se situar fora da natureza, literalmente sobrenatural”⁴⁰³. E eliminou também a fantasia, o sonho, o imaginário. No entanto, à medida que somos seres biológicos vivos, não nos insentando da morte, é que ao mesmo tempo podemos nos tornar seres totalmente mitológicos, porque os mitos negam a morte e a transmutam. Sem a mitologia como criação de imaginários não suportaríamos viver sob o peso da condenação da morte que o tempo inexoravelmente nos impõe. Neste sentido, para Morin, “reintroduzir o imaginário e o mitológico na definição fundamental do humano é capital. É preciso ampliar e enriquecer a noção de homem: o biológico, o racional, o imaginário. Não se trata somente de se considerar a consciência e o espírito, mas também os sonhos, as fantasias, as utopias e os projetos”⁴⁰⁴ como parte da existência humana.

Sempre vivemos o mito como “escória, válvulas de escape da realidade”⁴⁰⁵, no entanto, o mito é condição fundamental do humano. Quem sabe, a negação do mito como produção do imaginário humano, muitas vezes considerado “alienação da realidade”, não seja também a produção de um outro mito – o mito do descartável. Cultura do descarte, muito presente na nossa sociedade, que descartaria o que inquieta a nossa ignorância, os nossos não-saberes e o que abala as nossas idéias e crenças com tendências de absolutização e unilinearidade.

Evidentemente que ao elaborar esta espécie de “apologia ao imaginário”, não estou deixando de considerar a necessidade de se explorar as histórias que se escondem por detrás dos mitos, a serem analisadas a partir de processos de criticidade (desconstrução), mas sem ignorar, igualmente, que a desconstrução deva ser acompanhada da criatividade que reconstrói o que foi desconstruído.

A questão que me coloco é a de que, se não criamos mitos nos espaços educacionais e não desenvolvemos a imaginação de nossas crianças para o mito da amizade, da cooperação, da capacidade de transformação, da utopia; se esta lacuna não pode vir a ser ocupada ou capturada, na medida em que a criação de

⁴⁰² CALVINO, Ítalo, op. cit, p. 10

⁴⁰³ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 189-190

⁴⁰⁴ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p. 190

⁴⁰⁵ MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, op. cit, p.190

mitos é uma necessidade humana, pelo mito da violência, das drogas, do individualismo, da lógica do mercado, do conformismo, presentes no imaginário social das sociedades de mercado e consumo.

O mito como desejo de um outro lugar – o do sonho e da utopia – faz parte do imaginário social e a linguagem como produtora de imaginários, talvez possa ser uma forma de mudança na ordem simbólica do mundo, pois “precisamos acreditar que as transformações radicais no imaginário social podem acontecer e uma nova configuração, anteriormente impensável, pode tomar forma”⁴⁰⁶. Mediando pontos de vista da própria linguagem, talvez possamos dar forma a novas subjetividades e a novas formas de relações sociais, como capacidades de recriação da realidade.

Outro ponto que quero destacar neste entre-lugar de intercâmbios de produções infantis, dentro de uma relação intercultural, é a do valor do objeto intercambiado.

Baudrillard, analisando a produção material de objetos, numa sociedade de consumo, conclui que a relação do objeto com o sujeito constitui uma parte considerável das práticas cotidianas. Para este autor “as relações sociais entre indivíduos não são mais forjadas em nível de relacionamentos interpessoais, mas expressam-se diretamente nos objetos que possuem. Isto quer dizer que os objetos dão significado às relações subjetivas por meio de seu status diferencial. As relações sociais são transformadas em relações de objeto”⁴⁰⁷. É desta maneira, que a diferenciação social seria adquirida, no nível do objeto como signo. O calçado “Air Jordan” da Nike, seria consumido menos pela utilidade do tênis e mais pelo que significa, ou seja, pelo que induz a pensar como objeto-imagem: que “você pode ser como Mike Jordan, usando o tênis que ele usa”. É sob este aspecto que Baudrillard introduz uma nova categoria à noção de valor; além do valor de uso e do valor de troca: o valor de signo. Ele argumenta, que à medida que o consumismo evolui, os objetos começam a significar valor na forma de signo, e não seu desfrute (uso) ou seu valor de mercado (troca). As pessoas desta maneira, seriam motivadas a consumir objetos para sentirem-se integralmente conectadas ao meio social, pois “os objetos não mais ‘designam’ o mundo, e sim o ser e a posição social de seu possuidor... Está claro que os objetos são os veículos de

⁴⁰⁶ MCLAREN, Peter, op. cit, p. 38

⁴⁰⁷ MCLAREN, Peter, op. cit, p. 122

significações sociais indexadas, de uma hierarquia social e cultural... está claro que eles constituem um código. Assim torna-se mais óbvio que o consumo represente uma sistematização da diferenciação de classes e classificação social”⁴⁰⁸.

A cultura do consumo estaria estruturada no nível da linguagem, dos signos, de tal forma que os indivíduos consumiriam objetos não pelo seu valor de uso, mas pelo seu valor de aparência (status social). A aparência da mercadoria, a sua configuração em objeto-imagem é que seria mais decisiva do que sua utilidade. Assim, a mercadoria passa a ser signo e o signo a ser mercadoria, isto é, o que se vende e o que se consome não é o tênis pelo seu valor de uso, mas a *marca do tênis* (o signo) pelo seu valor de status social. Neste caso, a dominação não residiria mais, apenas no controle dos meios de produção, mas poderia ser mais atribuída ao controle dos meios de consumo, através do modo de significação na vida cotidiana.

Para Vittori, na sociedade do Século XXI, “é necessário manter viva a capacidade de se contrapor, de muitas formas diversas e de maneira não violenta, a uma cultura empresarial e mercantilizadora que está entrando nas escolas, nos locais de trabalho, nas relações pessoais que se estabelecem entre amigos, parentes e casais. Uma cultura, sedimentada em uma lógica, que se não conseguirmos vencê-la, nos deixará muito sozinhos. Principalmente, as novas gerações, se encontrarão na situação de ter que suportar o peso da solidão que é feita da aparência e da lógica da marca: *se não se aparenta, não se é.*”⁴⁰⁹

Esta idéia da lógica da marca (do signo) é também apresentada por Nanni, quando argumenta que existe hoje “a ditadura da marca que busca conquistar o tempo livre dos cidadãos e invadir o espaço de todos nós, num mundo onde reina a mercantilização total”⁴¹⁰. Ele considera que as multinacionais não têm só uma função econômica e comercial, têm também uma evidente função cultural, pois “cada logotipo como os da Nike, McDonald’s, Shell, Microsoft, Levis, Coca Cola, etc, não vendem só ‘produtos’, mas promovem e difundem estilos de vida, gostos, escolhas, valores, orientações, modelos culturais. É desta maneira que as multinacionais se apropriam da vida das pessoas e transformam tudo. Assim ,

⁴⁰⁸ MCLAREN, Peter, op. cit, p. 127.

⁴⁰⁹ VITTORI, Rita. Piantare un albero, seminare sementi. In: *Cem/Mondialità*, Brescia, n, 10, 2p., dicembre 2001, p 7. (tradução nossa)

⁴¹⁰ NANNI, Antonio. La cultura del dono nel tempo del mercato. In: *Cem/Mondialità*, Brescia, n.10, 6 p., dicembre 2001, p 4 (tradução nossa)

acabam por desenvolver uma função cultural e educativa, não apenas econômica”⁴¹¹.

Tanto Baudrillard como Nanni, introduzem contribuições para o debate das influências da sociedade de mercado nos nossos cotidianos e nos nossos imaginários sociais, apontando possíveis anticorpos-cognitivos que possam ser adotados na prática educativa.

Baudrillard⁴¹² distingue quatro diferentes lógicas, relacionadas aos objetos: a das operações práticas (a utilidade, o valor de uso); a da equivalência (o mercado, valor de troca); a da ambivalência (o presente, a troca simbólica); e a da diferença (status, o valor do signo). E aponta a lógica da ambivalência, das trocas simbólicas ou recíprocas como aquelas capazes de promover uma alternativa às relações de produção e consumo ou à lógica do mercado. Para o autor, é neste nível de relação do sujeito com os objetos, que as relações subjetivas podem romper com o código, criando novas formas de trocas simbólicas e de sistemas de signos que se contraponham à lógica da sociedade de mercado.

Os intercâmbios de produções infantis, mediados por cartas, desenhos, fotografias, objetos manufaturados pelas crianças, nesta relação de intercâmbio intercultural, pode ser situada no nível das trocas simbólicas, na relação com os objetos e, como tal, representam possibilidades de ruptura com as imagens-signo da sociedade de consumo. Estando os objetos de troca entre as crianças, situado no âmbito do *presente*, que requer um contra-presente, este movimento preserva o equilíbrio da *reciprocidade*⁴¹³. Nas relações recíprocas, para Baudrillard, é também mantida a relação interpessoal no objeto produzido, onde ainda são presença os sentimentos e a história dos sujeitos que os elaboraram, de tal forma que os objetos intercambiados entre as crianças brasileiras e italianas, não estão completamente separados das crianças que os trocam. Não existe, neste processo, a mais-valia que institui poderes desiguais por meio da violação da reciprocidade. Neste tipo de trocas simbólicas existe a possibilidade da ruptura com os processos de dominação, por ser mantido o equilíbrio de laços de reciprocidade.

⁴¹¹ NANNI, Antonio, op. cit., 4 (tradução nossa)

⁴¹² MCLAREN, Peter, op. cit, p. 129

⁴¹³ *Reciprocidade* é uma das categorias da relação, significando ação entre sujeitos. Diz-se de toda ação e relação que gera entre dois sujeitos, ações e relações simultâneas de uns para com os outros.

As produções infantis, nas relações de intercâmbio intercultural, por serem trocas simbólicas ou recíprocas, reinventam novos sistemas de signos, rompendo com a mais valia do valor de troca, com o utilitarismo do valor de uso e com a diferença do valor de signo que classifica e hierarquiza socialmente os sujeitos através do status social.

Abrem oportunidades para a criação de novos sistemas de signos que cultivam o valor da reciprocidade, o valor da presença dos sujeitos nos objetos produzidos, que são perpassados pelos valores de amizade, cooperação, sensibilidade, prazer, reconhecimento, diferença como riqueza e paridade na relação de pontos de vista, enfim pelos valores fundantes da natureza humana.

Nanni acrescenta às percepções de Baudrillard, a importância do desenvolvimento da *cultura da doação* para difusão de anticorpos-cognitivos no imaginário das novas gerações. Para o autor, as experiências de doação não seriam apenas uma realidade do passado, alguma coisa que sobrevive num residual folclórico, dizendo respeito apenas às sociedades arcaicas, mas está presente nas sociedades modernas e complexas, cujo exemplo típico é o das economias informais. No entanto, assinala que as formas do Utilitarismo e do Contratualismo do capitalismo, tendo se tornado a muito tempo hegemônicos no imaginário coletivo, nos faz ter que enfrentar o problema de que também a doação sofre uma metamorfose, a de sua comercialização. Uma comercialização típica de doação é a do *presente* que navega no tempo do mercado e é a forma mais difusa da doação em nossa sociedade. Depois, são também formas de doação difusas: o voluntariado, nas suas múltiplas formas; a doação aos “desconhecidos”, aos estranhos; a doação do sangue e dos órgãos; os grupos de ajuda recíproca como no caso dos alcoólatras, o Terceiro Setor ou economia civil; demarcando que as experiências de doação também estão presentes nas nossas sociedades.

O conceito de doação, segundo J. Gobdout e A. Caillé, “é toda prestação de bens ou serviços, efetuada sem garantias de restituição, com a finalidade de criar, alimentar e recriar os *laços sociais entre as pessoas*”⁴¹⁴, de tal forma que para se compreender a doação é preciso que se tenha presente a sua tríade completa: *doar, receber, restituir*. Este ciclo da doação atravessa muitas dimensões, dentre as quais, Nanni destaca quatro: a *liberdade* como ausência de imposição e

⁴¹⁴ NANNI, Antonio, op. cit., 5 (tradução e grifo nosso)

contrato, sendo surpresa, imprevisibilidade, desorientação, saída da rotina; a *confiança* da restituição ou da contra-doação, mesmo que nela também esteja contido o risco de que o outro não restitua o gesto; a *sociabilidade* como a criação e multiplicação de laços sociais e a *ambigüidade* como presença da hipocrisia que se expressa no jogo de uma certa falsidade, presente nas atitudes de quem doa, de libertar o outro da restituição.

Nanni acentua que “os homens, mulheres e crianças de hoje (freqüentemente narcisistas e superficiais), estão predispostos a viver o intercâmbio de presentes, mas não a correr o perigo da doação, o risco que a doação sempre comporta, o de confiar e expor-se. O presente enfatiza o laço com as coisas; a doação enfatiza o laço com as pessoas”⁴¹⁵.

Portanto, um dos pontos centrais da cultura da doação, por ser a doação uma qualidade propriamente humana das relações sociais, é a de *criação e multiplicação dos laços sociais*, que é garantido pela confiança, sem a qual o fio social se parte e se dissolve.

A troca de *presentes* como podemos denominar as trocas de objetos vários entre as crianças brasileiras e italianas, é também a manifestação de uma *ação de doação*. Atravessando as dimensões da liberdade, da confiança e da sociabilidade, tais intercâmbios contribuem para a criação de laços sociais e afetivos entre pessoas, mediadas por objetos, os quais também têm recuperada a sua dimensão de humanidade.

A doação como uma prática educativa e cultural pode exprimir um gesto de descontinuidade em relação à lei de equivalência mercantil, nos tornando culturalmente transgressivos, pois trabalhando com “a doação, estimulamos as (crianças) e os jovens a verem nas coisas não só o valor de uso e o valor de troca, mas mais profundamente, o valor dos laços entre as pessoas, que estes tenham ou possam vir a ter”⁴¹⁶.

O intercâmbio de presentes entre crianças, numa experiência de intercâmbio intercultural, é uma das modalidades possíveis para transformar a doação numa prática educativa, constituindo-se num veículo de sociabilidade, num laboratório de reciprocidade, numa ação de cidadania ativa, numa oportunidade de experimentar uma outra economia, explorando um tema inovador e fecundo.

⁴¹⁵ NANNI, Antonio, op. cit., 5 (tradução nossa)

⁴¹⁶ NANNI, Antonio, op. cit., 6 (tradução nossa e parêntese acréscimo nosso)

Trabalhar com a doação é “colocar em prática as indicações de Cornelius Castoriadis: dar vida a uma nova criação imaginária, onde os valores econômicos não sejam mais centrais ou únicos, e onde a economia seja resituada no seu lugar na sociedade. Eis a que serve a doação. Assim, poderemos nos libertar do imaginário do mercado, antes de sermos condenados a fazê-lo pela dor.”⁴¹⁷

Este são alguns valores humanos que fazem a estrada na contramão dos valores das sociedades de mercado e de consumo. Valores que cantam as utopias de novas realidades. Como Mia Couto poderíamos nos perguntar - “O que faz a estrada?”, e responder: “É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”⁴¹⁸.

3.5. Tecendo outras percepções de pontes – as variáveis da língua(gem)

A criança nos espaços educacionais é a alteridade. O outro com o qual convivemos. Um outro, que algumas vezes, é transformado em *estrangeiro*, principalmente pela linguagem que utiliza. Entre duas línguas – a língua materna e a língua escolar oficial a sua presença é a do silêncio⁴¹⁹ – anestesia de uma pessoa tragada por uma língua com a qual não se identifica, que lhe é estranha, que lhe impede de manifestar o seu *eu que fala*. Sob este aspecto, o outro, transformado em estrangeiro no espaço educacional, passa a ser “um signo de sentido nulo”⁴²⁰. Encurralado no mutismo de si mesmo, incapaz de usar uma língua artificial, o silêncio lhe é imposto: “nada a dizer, nada é para ser dito, nada é dizível. (...) Silêncio que esvazia o espírito e enche o cérebro de abatimento”⁴²¹.

A palavra da “criança-estrangeira” não tem passado e não tem futuro; não tem peso social, não é uma palavra útil; os interlocutores por ela não têm interesse, não tomam a palavra do estrangeiro como portadora de conseqüências e efeitos, ela não tem influência, pois influência está associada a reconhecimento de laços

⁴¹⁷ NANNI, Antonio, op. cit., 6 (tradução nossa)

⁴¹⁸ ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 7

⁴¹⁹ *Silêncio* não tem aqui o sentido de imobilismo ou passividade, mas a conotação de todo *impedimento de ser*, traduzido na nossa sociedade por atitudes discriminatórias, preconceituosas ou por toda manifestação que inferioriza e exclui qualquer *maneira de ser*.

⁴²⁰ KRISTEVA, Júlia, op. cit., p. 22

⁴²¹ KRISTEVA, Júlia, op. cit., p. 24

sociais que estão presentes na relação e que, neste caso, são relações desconsideradas.

A língua escolar permanece uma língua artificial, rola no vazio, dissociada do corpo e das paixões da criança. O seu inconsciente não habita o seu pensamento e ela se contenta em fazer uma reprodução brilhante de tudo o que existe para ser aprendido, raramente uma inovação. O seu inconsciente, onde habitam os processos primários da linguagem, está do outro lado da fronteira, na língua materna⁴²² que utiliza em vôos de exploração na oralidade.

Convivemos com crianças de classes populares que nos revelam as conseqüências da relação que mantêm com a língua artificial utilizada pela escola. Percebe-se uma “cultura do silêncio”, manifestada em várias dimensões, que traz à tona outras modalidades do ‘silêncio’ como língua(gem) impedida de ser. Algumas, quando chegam nas Oficinas do Saber, são crianças passivas, apáticas e retraídas, silenciosas e temerosas de seu dizer e dizer-se, destituídas da curiosidade e da paixão de aprender, onde o silêncio não é marca de uma subjetividade introvertida, mas de uma subjetividade violentada. Outras são agitadas, agressivas e falam pelos cotovelos, sem nenhum limite de tolerância, como a demonstrar resistência e contraposição ao mutismo que a escola lhes tenta impor ou como uma forma de defesa contra a violência simbólica que sofrem. E quase a grande maioria tem manifestações explícitas de rejeição pela leitura e pela escrita por serem crianças repreendidas, no espaço escolar, por dizerem: “nóis vai” ou “nóis vimu’ como expressão de seu ambiente lingüístico cultural.

Estas relações com a língua(gem) trazem marcas de “uma violência simbólica, porque se baseia no mito das ‘oportunidades iguais’ que perpassa o discurso da escola, enquanto o idioma da elite é chamado de ‘correto’, tornando inferiores os idiomas da gente do povo, línguas marginais”⁴²³ e onde o uso desta língua(gem) é veículo de “transferências de conhecimentos, em aulas maçantes,

⁴²² Utilizo *língua materna* para designar a experiência viva com a língua(gem) que nos acompanha por toda a vida, em todos os espaços sociais e utilizo *língua artificial* para designar os procedimentos mecânicos de uso da língua, gramaticalizados e distanciados da vida que, comumente, freqüentam os espaços escolares.

⁴²³ FREIRE, Paulo, SHOR Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 149.

recheadas com soníferas falas professorais e por esperas que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele (o aluno) deverá memorizar.”⁴²⁴

O interesse desta modalidade educacional, que intervém nos aspectos gramaticais e ortográficos do uso da língua, não está centrada no dizer e dizer-se da criança, cuja expressão impedida, produz um mundo sem sentido, uma linguagem nula de sentido. Uma linguagem que não produz realidade significativa. O lado petrificado da língua que é só mnemônica, a ortografia, reina absoluta. E assim é que, usando os verbos na forma de sua linguagem da oralidade, dominante nas classes populares, as crianças são negadas na sua civilidade e passam a ser “estrangeiras” na sua alteridade. Um ser desprovido de língua e de civilidade. Estrangeiras de si mesmas e exiladas da potencialidade de sua própria linguagem.

As formas ocas da língua, estereótipos, que permitem falar para não dizer nada ou para dizer como todo mundo, homogeneizando as diferenças, são adquiridas através de uma identificação forçosa com os locutores que “exigem a repetição formal, técnica, memorizada do ponto de vista gramatical, do ponto de vista bem comportado da criatividade, politicamente corretas e chochas, sem sujeito dentro”⁴²⁵. Neste tipo de projeto educacional, busca-se a competência técnica, “a racionalização da repetição formal, função da eficiência do imaginário, daí a produção em série de ‘clonezinhos’ bem sucedidos lingüísticamente”⁴²⁶. Os discursos não são acessados para proporcionarem a reflexão e a criatividade, mas a reprodução e, assim sendo, a criança não trabalha o acontecimento da língua nela mesma, apenas utiliza a língua como um instrumento.

É, no entanto, emocionante, ver as crianças se abrirem para si mesmas e para o mundo quando são estimuladas a usar a língua materna para expressar os seus *eu(s) que falam*. Porque a língua materna para elas, preponderantemente a língua oral que usam, encontra a sua dimensão afetiva, a possibilidade de manifestação de seus desejos, interesses e necessidades.

Ignora-se a complexidade da língua, quando esta é tomada apenas como um instrumento de comunicação. No entanto, antes de ser instrumento de

⁴²⁴ FREIRE, Paulo, SHOR Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 148

⁴²⁵ ORLANDI, Eni Pucinelli. Identidade linguístico cultural. (In: SIGNORINI, Inês (org). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPEESP, 1998, p. 209.

comunicação e, antes mesmo, de ser objeto de conhecimento (o estudo da língua), a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. E sendo um objeto da prática, é ela própria complexa. “Como prática de expressão afetiva e social, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo. Como prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador”⁴²⁷.

A língua mobiliza dimensões da pessoa que são complexas, pois “o sujeito deve pôr a serviço da expressão do seu eu um vaievém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas”⁴²⁸, que podem também ser mutáveis, exigindo um contínuo movimento de escolhas do sujeito para adequar aquilo que diz, àquilo que quer dizer. No momento do uso da língua se está incorporando três dimensões que atuam de forma relacional: a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva. Este ato que parece tão banal, requer o entrelaçamento da relação do corpo com a relação do saber usar as estruturas da língua e com a relação consigo mesmo, enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa.

Creio que ter esta compreensão da complexidade da língua, nos ajude a desbanalizá-la nos percursos educacionais, possibilitando que vejamos as estruturas complexas e ricas que já estão colocadas na língua materna que as crianças são portadoras e que utilizam com habilidade e sensibilidade. Ignorar este elemento fundante da linguagem, nas crianças, é estabelecer o estereótipo e o preconceito em relação à língua que utilizam.

Mas a língua tem também relação com o ambiente onde é falada, com os laços sociais e culturais onde está imersa, e sem os quais não existiria a linguagem. Assim, as crianças não podem se subtrair das falas de seu ambiente. “As falas que circundam a criança (...) são predicacões sobre o que ela é, o que se espera delas, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo. A descoberta das palavras, das significações lingüísticas é indissociável da experiência da relação com o outro”⁴²⁹. É necessário, portanto, que estejamos atentos aos nossos discursos de educadores e educadoras sobre as crianças, que

⁴²⁶ ORLANDI, Eni Pulcinelli, op. cit, p. 209.

⁴²⁷ REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (In: SIGNORINI, Inês (org). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma aplicação no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 1998, p. 216.

⁴²⁸ REVUZ, Christine, op. cit, p. 217.

muitas vezes, são enunciadas como “burras”, “incapazes”, “bárbaras”, “estrangeiras”, pois estes discursos se enunciam como valores sobre a criança e o seu mundo social e cultural. Tais discursos podem estabelecer o surgimento de posições de sujeitos depreciados, negativos, deficitários. O nosso discurso positivo, sem ser condescendente, à medida que temos a função de educar e, portanto, de desafiar e estimular o crescimento das crianças, pode, ao contrário, estabelecer o surgimento de posições de sujeitos com dignidade, com presença, com motivações para “ser mais”.

Muito antes de falar, a criança é falada pelo seu ambiente e não existe uma só palavra que não tenha um valor a ela atribuído socialmente, pois “a língua ao mesmo tempo que é totalmente investida pela subjetividade, constitui, pela existência de um sistema lingüístico (isto é, de um código exterior às pessoas), um espaço terceiro que transversaliza a relação adulto/criança, espaço intersticial no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera. Sem essa referência a um código social no qual cada um joga, não haveria tomada de palavra para quem quer que fosse”⁴³⁰. A língua tem, portanto, um forte laço social e cultural, de tal forma que ao ser rejeitada a língua materna com a qual as crianças se expressam, não se está somente rejeitando a criança, mas todo o seu contexto social e cultural.

Por outro lado, dentro deste sistema socialmente apreendido, pode-se escolher as palavras para expressar desejos, interesses, necessidades. Assim, aprender a falar para as crianças é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para elas os objetos e as palavras, dentro de uma linguagem tecida a partir do desejo de outro (a língua falada pelo ambiente, a língua social, os interdiscursos). A língua materna não se separará jamais de sua dimensão afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetiva do mundo. Falar sempre será navegar a procura de si mesmo.

Cada um tem uma história singular com a língua, e a cada um está dado o poder de significar, de dar sentido, de historicizar a palavra, se assim o desejar – de dar um sentido aos códigos.

Dentro de uma visão intercultural de língua, recuperada a significação da língua materna para as crianças, elas deixam de ser o outro como “estrangeiras” e

⁴²⁹ REVUZ, Christine, op. cit, p. 218

⁴³⁰ REVUZ, Christine, op. cit, p. 219

passam a ser o outro como diferença-subjetiva que “afronta um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer eu”⁴³¹, e onde podem romper com a proteção às formas de dizer o mundo e a si mesmas, percorrendo espaços de liberdade esquecidos à mente: os espaços das livres associações, do jogo do corpo-a-corpo inventivo com as palavras, que transgridem a maneira habitual de manifestação da linguagem.

Referindo-se à construção do Centro de Educação Oficinas do Saber, as crianças invadiram outros territórios, provaram a des-territorialização dos sentidos das palavras através da tradução, da transferência como migração de sentidos, dos deslizamentos que habitam as bordas das margens intervalares das metáforas, expressando o que significa para elas este novo espaço educativo:

*“É como um ovo que se quebra e nasce um animalzinho novo.
É um botão de rosa que se abre para o mundo novo.
É um tesouro do fundo do mar, cheio de surpresas boas”
É um pacote de presente, que quando abrimos veremos nascer
uma nova história nas nossas vidas de crianças.”
É uma lagarta que vai se transformar num linda borboleta e sair
voando, voando, voando”.
É um arco-íris que quando surgir vai enfeitar, colorir e alegrar
muitas crianças”.*
(Oficina do Saber Novo Horizonte).⁴³²

Neste mar de associações de idéias se manifesta o deslocamento do *dito*, que é uma operação salutar de renovação da língua e, ainda, a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. Espaço de liberdade, para o encontro com outras formas de ser da linguagem, que estilhaça com a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas. A metáfora se manifesta como espaço em que podem reinar os processos primários da linguagem, e onde se pode reencontrar o universo da sintaxe popular, o uso pelo povo da metáfora, que sempre encantou Paulo Freire, aguçando-lhe a “sensibilidade à boniteza com que o povo fala de si, até de suas dores e do mundo”⁴³³.

Borges conta que “(...) os chineses chamam o mundo de ‘as dez mil coisas’ (...) ou ‘os dez mil seres’. (...) Certamente há mais de dez mil formigas, dez mil

⁴³¹ REVUZ, Christine, op. cit, p. 229

⁴³² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Dança das mãos – crianças plantam sementes de sonhos**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

⁴³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 69

homens, dez mil esperanças, dez mil medos ou pesadelos no mundo. Mas se aceitarmos a cifra de dez mil e se pensarmos que todas as metáforas são efeitos de encadeamento de duas coisas diversas, então, tivéssemos tempo suficiente, poderíamos formular uma soma quase inacreditável de possíveis metáforas⁴³⁴.

E é, também Borges, que aproxima a metáfora, matéria da poesia, à fala do povo, considerando que “uma língua não é, como somos levados a supor pelo dicionário, a invenção de acadêmicos ou filólogos. Ao contrário, ela foi desenvolvida através do tempo por camponeses, por pescadores, por caçadores, por cavaleiros. Não veio das bibliotecas; veio dos campos, do mar, dos rios, da noite, da aurora. Assim temos na língua o fato (...) de que as palavras começaram, em certo sentido, como mágicas. Talvez, tenha havido um momento em que a palavra ‘luz’ parecia lampejar e a palavra ‘noite’ era escura. No caso de ‘noite’ podemos presumir que, de início, ela representava a própria noite – sua escuridão, suas ameaças, as estrelas cintilantes. Então, depois de tanto tempo, passamos ao sentido abstrato da palavra ‘noite’. Descobrimos que as palavras não começaram abstratas, mas concretas – e, acredito que, nesse caso, concretas signifique quase o mesmo que ‘poéticas’, ou seja, (...) essas palavras que agora são abstratas já tinham um forte significado. As palavras eram envoltas em mágica. Para os hebreus parecia óbvio que havia um poder mágico nas palavras. Essa é a idéia por trás de todas as histórias de talismãs e abracadabras – histórias a serem encontradas nas ‘Mil e uma Noites’⁴³⁵.

Borges levanta a questão de que a poesia está mais próxima dos homens e mulheres comuns, aos homens e mulheres das ruas, porque o material da poesia é a palavra, e a palavra, segundo ele, é o ditado da vida. Da mesma forma, o poeta não seria aquele que toma as palavras do seu uso habitual no dia-a-dia para torná-las mágicas, mas “trata de levar a palavra de volta às fontes⁴³⁶, à sua origem, àquela de serem as palavras usadas pelas pessoas do povo, ainda poeticamente impregnadas pela magia dos sentidos concretos e pelos processos primários do dizer e dizer-se. Quanta magia percebo, neste “ovo que se abre e de dentro sai um animalzinho novo”, nesta forma de linguagem metafórica em que se pode quase

⁴³⁴ BORGES, Jorge Luís, op. cit., p. 30

⁴³⁵ BORGES, Jorge Luís, op. cit., p. 85-86.

⁴³⁶ BORGES, Jorge Luís, op. cit., p. 86

tocar a concreteza da imagem e, ao mesmo tempo, voar no imaginário e na fantasia de suas possíveis traduções.

É possível ajudar as crianças a encontrarem nos seus olhos a poesia, é possível que educadores(as) e educandos(as) conquistem juntos esta capacidade de olhar o mundo sob vários pontos de vista, entrelaçando a combinação de muitas redes de percepções e sentidos.

Nesta dança de deslocamentos, nas bordas deslizantes da linguagem, também pode emergir o poder humorístico do jogo das palavras, reestabelecendo na linguagem a complexidade dos “aspectos mentais, em que as idéias ocorrem em cadeias de livres associações, numa vasta rede ou matriz de mensagens que se entrelaçam”⁴³⁷.

As crianças das Oficinas do Saber se divertiram e riram muito com uma produção que elaboraram sobre os seus próprios nomes. Produziram com a educadora um livro gigante, ilustrado e com a montagem da história, desencadeada pela rima que haviam encontrado para os seus onomásticos. O interessante foi que por dias a fio, queriam reler a história e, com esta repetição, se repetiam igualmente as gargalhadas:

*“ Era uma vez uma menina chamada Daiana que foi ao mercado comprar banana. Lá encontrou a Sabrina que estava calçando uma botina. As duas juntas foram na casa de Thaís que gosta muito de seu nariz. Tiveram a idéia de fazer uma festa e convidaram a Jaiane que estava tomando banho no tanque. Logo chegou a Fernanda vestindo uma fantasia de baiana. (...) Convidaram também a Aline que estava usando um biquini. Veio também a Viviane com seu rabió de elefante. A festa estava linda, mas faltava a Danielle, que se atrasou porque foi buscar a Carmele”.
(Oficina do Saber Novo Horizonte)⁴³⁸*

O humor é uma forma de deslocamento que produz o surgimento de formas não habituais ou paradoxais de linguagem. As crianças, brincando com os seus nomes, os associaram a imagens inusitadas e jocosas, diferentes das habituais às quais poderiam associá-las.

Calvino expõe que “o humor é o cômico que perdeu peso corpóreo (...) e põe em dúvida o eu e o mundo, com toda a rede de relações que o constituem”⁴³⁹.

⁴³⁷ BATESON, Gregory, op. cit., p. 25

⁴³⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **O encontro dos amigos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Kincheschi. Florianópolis, 2001, 14 p.

⁴³⁹ CALVINO, ÍTALO, op. cit., p. 32

Bateson apresenta a importância da *experimentação do paradoxo*⁴⁴⁰ através do humor, assinalando que “a mera existência do humor, nas relações humanas, indica que a representação múltipla é essencial para a comunicação humana, pela sua capacidade de distorcer a representação lógica”⁴⁴¹. Representação lógica (estados conscientes da mente) que tem sido salvaguardada nos espaços escolares, dos paradoxos (a relação com os estados inconscientes da mente), das distorções que manifestam outras possibilidades de lógicas, demonstrando a complexidade do saber. O autor caracteriza o humor, lugar do paradoxo, como o lugar que os “palhaços podiam apreciar”, e que não era o lugar conveniente, para aqueles que defendiam o lugar de uma lógica unidimensional que foi “fascínio de pensadores e tolos por muito tempo”⁴⁴². Infelizmente, em muitos espaços educacionais, este fascínio ainda é predominante, e não existe lugar para o palhaço que brinca e que ri com os processos múltiplos da língua(gem).

Brincando com as palavras, as crianças colocaram em jogo o seu eu e o seu mundo, deslocando-os para outras redes possíveis de relações nos processos de comunicação. Realizaram o estranhamento que as lançou para outras realidades da linguagem – o do desejo de poderem ser outros. Outros como produtoras de novas realidades através da linguagem, outros como potencialidade de reconhecimento de si mesmas, pois quando uma criança se sente à vontade para revelar o seu nome, ligando-o a uma história em que coloca em jogo a si mesma e se coloca em jogo no grupo, o faz porque se sente reconhecida, confiante e acolhida. E são estes elementos de reconhecimento que portam as sementes do crescimento como confiança para se experimentar e se desafiar em novas formas de conhecimento.

A necessidade e o gosto pela repetição da mesma história criada, por muitos dias, traz no seu interno um dos elementos integrantes da narrativa oral na tradição popular. “A técnica da narração oral da tradição popular obedece a critérios de funcionalidade: negligencia os detalhes inúteis, mas insiste nas repetições (...). O

⁴⁴⁰ O *Paradoxo* contém em si uma representação múltipla, uma citação dentro de uma citação, criando uma contradição. (BATESON, Gregory, op. cit., p. 126.)

⁴⁴¹ BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986, p. 125-126

⁴⁴² BATESON, Gregory, op. cit., p. 126.

prazer infantil de ouvir histórias reside igualmente na espera dessas repetições: situações, frases, fórmulas”⁴⁴³.

Chamo ainda atenção, para uma outra particularidade dos discursos das crianças com as quais convivemos e atuamos – a objetividade, muitas vezes associada a incapacidade de raciocínio e a pobreza de expressão. Imersas na cultura da narrativa oral popular, trazem desta sua cultura, os critérios próprios dessa forma de tradição. Segundo Calvino, esta tradição é “economia de expressão: as peripécias mais extraordinárias são relatadas levando em conta apenas o essencial; é sempre uma luta contra o tempo, contra os obstáculos que impedem ou retardam a realização de um desejo”⁴⁴⁴. Acentua a economia, o ritmo, a lógica essencial com que tais narrativas são expressas, à medida que negligenciam os detalhes inúteis. Faz assim referência, a este estilo narrativo, como dotado de rapidez, de um percurso que expõe uma velocidade mental. Velocidade mental “que não pode ser medida e não permite comparações ou disputas (...). A velocidade mental vale por si mesma, pelo prazer que proporciona àqueles que são sensíveis a este prazer, e não pela utilidade prática que se possa extrair dela. Um raciocínio rápido não é superior a um raciocínio ponderado (...); mas comunica algo especial que está precisamente nesta ligeireza”⁴⁴⁵.

A economia de argumentos, provocaria uma abundância de imagens, sensações ou percepções que inundariam e estimulariam a fantasia e o imaginário, fazendo “a alma ondular numa tal abundância de pensamentos, imagens ou sensações espirituais, que ela ou não consegue abraçá-las todas de uma vez, nem inteiramente a cada uma, ou não tem tempo de permanecer ociosa, desprovida de sensações”⁴⁴⁶.

Quando volto às imagens produzidas pelas crianças, na sua economia de argumentos, na rapidez com que formulam os seus discursos, realmente me sinto inundada por uma onda de imaginações e fantasias. Que imagens ou sensações espirituais se encontram associadas no “tesouro do fundo do mar, cheio de surpresas” pôr onde se poderia navegar num mundo de histórias, ou “no arco-íris que enfeita e colore”, numa sensação de colar que envolve outras tantas histórias? Que misteriosas associações de idéias se estabelecem nestes dizeres? Com estas

⁴⁴³ CALVINO, ÍTALO, op. cit., p. 49.

⁴⁴⁴ CALVINO, ÍTALO, op. cit., p. 50

⁴⁴⁵ CALVINO, ÍTALO, op. cit., p. 53

observações não pretendo sacralizar o popular, porque as crianças devem ter o direito de desenvolver outras possibilidades de discurso como os argumentativos, descritivos, críticos, etc. Mas me parece que ajudar as crianças a desenvolverem estas outras formas de linguagem, não signifique rejeitar preconceituosa e velozmente a validade do discurso que proferem, o qual diz respeito a uma das possibilidades do dizer e dizer-se no mundo.

Creio que aprendemos, no contato com a educação intercultural, a ver as mediações culturais em educação sob vários pontos de vista e, também, a ver a realidade como uma forma de linguagem e escrita determinada pelas formas como vemos esta realidade. Também nós, educadores e educadoras, somos efeitos de engajamentos narrativos com o mundo. A maneira como atuamos metodologicamente com os conteúdos e como vemos as nossas crianças não são independentes das leituras e das práticas de escrita (ou de linguagem) que utilizamos para chegar a estas formas de atuação e de contato com a alteridade.

Talvez seja necessário refletir, sobre a nossa capacidade de aceitar novas formas de alteridade nos nossos processos educacionais, rompendo com o banal que constitui os nossos hábitos diários, compreendendo assim, a inexistência da banalidade entre os seres humanos. Talvez seja necessário viver com o outro, confrontando-nos com a possibilidade ou não de também sermos um outro. Confrontando-nos com a experiência de nosso próprio estranhamento. E assim, quem sabe, possamos redescobrir a capacidade de nos relacionarmos com o outro, não simplesmente no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar os outros, mas de colocarmo-nos em seu lugar – o que equivale a pensar sobre nós mesmos e a nos fazermos outros para nós mesmos. Pois como diz Kristeva, “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta de nossa identidade”⁴⁴⁷.

3.4. Fronteiras do saber solidário – tramando culturas de solidariedade

Corre um burburinho na cena do espetáculo. O clima é de festa. No ar paira uma sinfonia de cores, movimentos, emoções, expectativas, que se entrecruzam nas experiências de crianças brasileiras e italianas que preparam com entusiasmo as suas Feiras de Solidariedade. As crianças estão alegres, falantes,

⁴⁴⁶ CALVINO, ÍTALO, op. cit., p. 55

entusiasticamente envolvidas na criação de pequenas peças artesanais. Criativas imagens bailantes que vão tomando forma nas pequenas mãos de crianças através de seus grandes universos imaginativos. Surgem através desta ciranda de mãos, móveis de estrelas, de tucanos e araras coloridas; calendários com suportes criativos em madeira; caixas de ovos que se transformam em flores coloridas; garrafas plásticas que se vestem de cores e fazem surgir inusitados brinquedos; pequenos papéis coloridos de onde saltam blocos de anotações; vidros de marmelada que coloridamente se transformam em porta-trecos. Pequenos materiais recicláveis vão se transformando, adquirindo uma nova vida – a da beleza como expressão da recuperação de sentido, a coisas descartáveis que eram insignificantes ou banalizadas, para fazerem parte de um espetáculo que me encanta pela sua humanidade. Um espetáculo que enfeita com recíprocas ações infantis, a educação para a solidariedade.

Entrelaço, nesta narrativa, duas experiências didáticas de educação para a solidariedade. Uma realizada por crianças italianas da Escola Elementar Trento e Trieste⁴⁴⁸, e outra pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber⁴⁴⁹. Ações educativas que colocaram em movimento solidário intercultural, as infâncias de dois mundos culturalmente diferentes. Uma *ação cultural de solidariedade* que agrega à *educação* um dos seus elementos mais complexos – a internalização de convicções, atitudes e valores (sentidos) que possam levar as novas gerações a adotarem uma postura perante as situações sociais e a intervirem nelas criativa e solidariamente. Ação cultural que investe na formação de crianças através da exploração em primeira pessoa, no singular e no coletivo, de conhecimentos e valores, em eventos e situações sociais concretas.

Vivemos em um mundo globalizado, em um mundo com alta porcentagem de tecnologia, mas com alguns abismos crescentes não transpostos de

⁴⁴⁷ KRISTEVA, Júlia, op. cit, p. 9.

⁴⁴⁸ Há mais de cinco anos, os educadores(as) e crianças da citada escola, sediada em Roma, realizam uma Feira de Solidariedade (Mostra Mercato), próxima ao Natal, para contribuir com o Projeto Oficinas do Saber e, atualmente, para a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber. Os registros das crianças são sobre a feira realizada em 2001 e foram escolhidos pela minha convivência com a experiência. Observo também, que embora faça menção a uma experiência italiana específica, muitas outras escolas da relação de intercâmbio intercultural, realizam com as crianças feiras e eventos de outras naturezas com a mesma finalidade supracitada

⁴⁴⁹ Trata-se da Feira das Crianças, realizada por educadores(as) e crianças do Projeto Oficinas do Saber, Florianópolis (SC), em outubro/2001, no Shopping Center Itaguaçu, tendo como finalidade o envolvimento das crianças em ação solidária para a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber.

desigualdades entre povos e culturas. Abismos de desigualdades que aumentam a cada dia, diante dos olhos cegos de milhões de homens e mulheres. Um mundo com enormes possibilidades, mas com tendência a uma *cultura dominante não solidária*. Essa cultura não solidária é sustentada por um dos modelos culturais difundido pelos meios de comunicação social, promotor de hábitos culturais considerados positivos pela sociedade capitalista e pela sua vertente política do neoliberalismo, criador e divulgador de um estilo de vida baseado no dinheiro, no consumo compulsivo de bens e serviços, e no individualismo.

Segundo Sequeiros, “a cultura humana ocidental (entendida como o conjunto de valores que dá sentido à vida pessoal e em grupo) não demonstra sensibilidade para com outras realidades que parecem estar distantes dela. Ela se mostra não solidária para com os graves problemas que não afetam seu próprio bem-estar e que afligem grandes camadas desfavorecidas da população humana (...); não solidária em um mundo no qual os meios de comunicação nos aproximaram em distância, mas, paradoxalmente, deixaram-nos mais distantes uns dos outros.”⁴⁵⁰

A opressão no mundo hoje, não afeta apenas os ditos “países pobres” (o mundo das carências), onde evidentemente atinge o extremo da crueldade e da desumanização; mas também penetra nos ditos “países ricos” (o mundo da abundância) através dos problemas oriundos da homogeneização imposta pela globalização do mercado com seus tentáculos de consumo compulsivo, de egoísmos como exacerbação do individualismo, de exclusão das diferenças, de fechamento em uma cultura de bem-estar social em que o Estado deve tutelar mais os interesses individuais do que os coletivos.

Para Sequeiros, as sociedades ocidentais, estão inseridas no que se pode chamar de cultura do consumo, da privacidade (defesa da vida privada acima de tudo), do individualismo e da satisfação pessoal das necessidades impostas pelo consumo. Nestas sociedades diminuiu a participação nas “instâncias tradicionais de participação social (associações, sindicatos, partidos, igrejas, etc), havendo um retorno à família e aos amigos íntimos e uma desconfiança em relação àqueles que não são e não pensam como eu”⁴⁵¹, bem como são sociedades “carentes de

⁴⁵⁰ SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a Solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 10.

⁴⁵¹ SEQUEIROS, Leandro, op. cit., p. 42-43.

ideais coletivos, (...) cada vez mais homogeneizadas pela idéia do *desfrute* que dá muita importância para a aparência e para a simulação (...), estando impregnadas pela cultura da segurança, do conforto, do trabalho, da família, da propriedade, que ocupam o lugar deixado pela cultura da utopia.”⁴⁵²

Tal fenômeno vivenciado pelos países do Norte do mundo, adentra também os países do Sul, em ambos estando sendo colocados em ato mecanismos de exclusão, fomentadores das desigualdades sociais. A diferença é que nos países do Sul do mundo, esta adquire os contornos trágicos de aumento do número de excluídos e de exacerbação das desigualdades em sociedades que nunca conheceram o bem-estar social, como é o caso do Brasil. Neste sentido, *educar para a solidariedade* como uma categoria ética, como atitude que leve a assumir compromissos com a transformação das *raízes das situações geradoras de desequilíbrios e de injustiça*, é também tarefa da educação.

Sequeiros em seus estudos, direciona as suas preocupações para dois tipos de solidariedade que vão além do território conhecido dos grupos de convivência mais íntimos (a família e o grupo de amigos). Um diz respeito à convivência com as diferenças e desigualdades entre povos de territórios e culturas diferentes. Enfoca, portanto, as condições extraterritoriais e interculturais que se mesclam no entrelugar de semelhanças e ameaças, podendo gerar comportamentos hostis e heterofóbicos de toda ordem, na relação entre povos diferentes. O outro diz respeito à convivência com as diferenças locais, a relação entre grupos diversos como aqueles que dizem respeito a associações, igrejas, sindicatos, partidos, ou seja, a grupos de atuação que superam objetivos familiares ou de relações de amizade.

No primeiro tipo de solidariedade, a da convivência com as diferenças entre povos de territórios e culturas diferentes, salientamos que para as crianças italianas foi necessário viver o viés do estranhamento através do contato com educadores e educadoras brasileiros, para que se aproximassem das crianças brasileiras:

“Nós conhecemos muitas pessoas de outros países. Quando as encontramos nos pareciam estranhas, mas depois (da convivência) nos tornamos amigas. Por exemplo, Izabel. Quando a

⁴⁵² SEQUEIROS, Leandro, op. cit., p 42-43.

conhecemos, a vimos pela primeira vez, nos parecia estranha. Era a primeira professora brasileira que encontrávamos, quando estávamos na 1ª série. Depois ela retornou outras vezes e passamos a reconhecê-la como uma amiga. (Francesco e Nicola)

Na primeira vez que encontramos Izabel, ela nos parecia estranha, porque era de cor diversa. Agora, ao contrário, depois de tantos encontros, não nos parece mais diversa de nós. (Luca e Konrad)⁴⁵³

No segundo tipo de solidariedade, a da convivência com as diferenças locais, a experiência da Feira de Solidariedade, realizada com as crianças do Projeto Oficinas do Saber também significou estranhamento através do rompimento com a habitualidade de convivência das crianças apenas com o seu grupo específico de interação cotidiana. A experiência deste evento lhes proporcionou a convivência com as crianças das outras turmas do projeto, com crianças de outros projetos educacionais da cidade e com pessoas estranhas que circulavam pelo local da Feira. E também provocou estranhamento, o envolvimento das crianças numa ação solidária com finalidade comunitária, à medida que a construção da Oficina Única, não é apenas um benefício situado no atendimento de suas necessidades individuais e grupais, mas se lança para além, como uma ação social para todas as crianças, jovens e adultos do território comunitário onde vivem.

Segundo Bhabha⁴⁵⁴ o estranhamento provoca *deslocamentos sociais e culturais anômalos*, com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que algo está fora de lugar, mas não fora da possibilidade de organização. Para as crianças italianas, o contato com a educadora brasileira provocou um deslocamento social e cultural – algo fora do lugar (língua, cor da pele diferentes), para posteriormente estabelecer uma nova ordem através de processo de reconhecimento – *“passamos a reconhecê-la como amiga”* - e, através deste contato pessoal, reconhecerem como amigas também as crianças brasileiras.

Para as crianças brasileiras, a experiência do deslocamento que provoca um momento que está fora de lugar – a realização da Feira de Solidariedade

⁴⁵³ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. *Libro/Classe “Ma che cos’è l’intercultura?”, a cura della classe IV, Roma, Ottobre 2000, 12 p.*(tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁴⁵⁴ BHABHA, Homi K., op. cit., p.46

Brasileira⁴⁵⁵ como primeira experiência neste tipo de iniciativa, geradora de ansiedades, temores e expectativas, encontra a sua organização no contato com a experiência das crianças italianas que lhes indicam motivações, confiança e segurança para a realização do evento:

“O vídeo nos ajudou a saber como convidar as pessoas para participarem de nossa Feira. (Juliano)

Nós vimos eles trabalhando, fazendo quadros com desenhos e aprendemos que temos que fazer os trabalhos bem feitos. Eu aprendi como se faz uma feira. E nós vamos vender nossas araras na nossa feira, no Shopping. (Lucas)

Eu observei que temos que tratar bem as pessoas, ouvi-las para depois falarmos e explicarmos, para elas entenderem o que fazemos nas Oficinas do Saber. (Eliane)

Eu assisti um vídeo sobre a feira das crianças italianas e aprendi com eles que é preciso ter paciência e saber explicar para as pessoas os brinquedos que fizemos para vender. (Raphael)

Observamos como é a feira lá na Itália e isso nos ajudou porque nos deu dicas de como é uma feira de verdade, como fazer um bom desenho e agradar as pessoas. (Gabriela)⁴⁵⁶

Em ambos os casos, trata-se de um espaço de fronteira cultural que provoca a possibilidade de se ver a interioridade a partir do exterior, a partir da estranheza que revela a face oculta de um sujeito que passa a habitar a borda de uma realidade intervalar – um espaço de estranhamento. Tanto as crianças italianas como as brasileiras, ampliaram os seus horizontes internos no confronto com situações da exterioridade, geradoras de momentos de estranhamento que lhes fizeram habitar as margens deslizantes dos entre-lugares.

Este estranhamento, tanto pode provocar o fechamento e o distanciamento da situação de encontro com o outro ou com uma experiência a ser vivenciada, alimentando o imobilismo da ameaça (a fronteira como ponto onde algo se fecha), como pode representar uma passagem para o novo, para um espaço que introduz

⁴⁵⁵ Estarei denominando *Feira de Solidariedade Brasileira* a experiência da feira realizada por educadores(as) e crianças do Projeto Oficinas do Saber (Florianópolis/SC/Brasil), e *Feira de Solidariedade Italiana* para identificar a experiência da feira realizada por educadores(as) e crianças da Escola Elementar Trento e Trieste (Roma/Itália).

⁴⁵⁶ Reflexão das crianças da Oficina do Saber Nova Esperança e Santa Terezinha, após assistirem o vídeo “Naturalmente”, sobre participação das crianças italianas da Escola Elementar Trento e Trieste, numa iniciativa realizada por elas, educadores(as) e pais, para obtenção de recursos financeiros para a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber, 2000 – acervo CEDEP.

a *invenção criativa da existência* (a fronteira como ponto onde algo começa a se fazer presente). Neste sentido, as crianças brasileiras e italianas, ao experimentarem a zona fronteira da cultura, reinventam a sua própria existência, vendo-se a si mesmas (a sua interioridade), a partir do contato com pessoas externas diferentes. É como se elas vivessem um “duplo de si mesmas” – no contato com uma pessoa externa, diferente delas, estariam de certo modo vendo a si próprias, recriando-se e reconhecendo-se, num processo que acaba por reconhecerem o outro da relação ou uma experiência a ser vivenciada não mais como ameaça, mas como um espaço que estimula o profundo desejo de solidariedade social: a da busca e riqueza do encontro.

A *educação para a solidariedade* é uma atitude de *sensibilização*, de desenvolvimento de uma contracultura que nade contra a corrente da cultura consumista, individualista, não solidária, xenofóbica, para construir uma nova cultura, uma nova sensibilidade e novos valores, pressupondo uma mudança cultural.

Para Sequeiros, “o problema da solidariedade não é para ser tratado como beneficência, é um problema de justiça. A verdadeira cultura da solidariedade deve mostrar que a injustiça estrutural fixa suas raízes no mundo dos valores da poderosa cultura ocidental, que vai se impondo como mundial para todos, com pretensões de exclusividade. Muitas vezes, não haverá justiça e nem solidariedade sem a transformação de determinados aspectos das culturas.”⁴⁵⁷ Não se trata, portanto, de tão somente serem transformadas as estruturas sócio-econômicas (a infraestrutura), mas também de serem transformados aspectos culturais (a superestrutura), como bem identifica Paulo Freire, quando assinala que “ ao transformar a realidade natural com seu trabalho, os homens criam seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os”⁴⁵⁸, gerando obstáculos de caráter cultural para o desenvolvimento de uma nova forma de vida ou de novas relações sociais. Mas ao mesmo tempo está implícito, neste processo de criação humana da cultura, a potencialidade das transformações culturais que podem desenvolver novas sensibilidades, novos valores, uma nova ética da existência humana.

⁴⁵⁷ SEQUEIROS, Leandro., op. cit., p. 63.

⁴⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 4ª edição, RJ: Paz e Terra, 1979, p. 33-34.

No mundo atual existem pautas culturais, produzidas segundo Bhabha pelo ocidente, que “ carregam e exploram o que Bordieu denominaria seu capital simbólico” ⁴⁵⁹, exercendo influência sobre as pessoas. Influências marcadas pelos interesses de grupos dominantes da sociedade global, que talvez possam ser transformadas através de modalidades de ação com as quais se enfrente culturalmente, a cultura da indiferença, a cultura da banalização, a cultura da exclusão, a cultura não solidária.

As crianças italianas, em relação dialógica com as crianças brasileiras, sujeitos culturais, através de uma prática educativa que não é assistencialista, nem beneficente, mas que se constrói sob as bases de uma *relação de interações, de entre-lugares, de afetividades*, estão experimentando a possibilidade de transformarem a realidade de uma cultura não solidária, em uma cultura solidária, a que chamamos de *ação cultural para a solidariedade*. Uma ação cultural entre sujeitos culturalmente diferentes, mediada por um eixo comum de aproximação – a construção de um espaço educativo, através de atos de solidariedade. Uma ação cultural que está inserida num projeto de educação intercultural e é transversalizada pela busca de expressões didáticas para o desenvolvimento de uma educação para a solidariedade, para a não violência, para a consciência ecológica, para o acolhimento das diferenças, para a convivência da reciprocidade, etc.

Neste percurso solidário, as crianças italianas, ao realizarem a Feira de Solidariedade Italiana, expressam o prazer de sua ação:

“ (...) vender os objetos que fazemos, para mim é uma coisa bela, porque assim eu sei que estou ajudando as crianças brasileiras a construir a sua Oficina. (Cláudio)

Os recursos obtidos vão para o Brasil e serão investidos na construção de uma nova escola, uma escola maior que possa conter todas as Oficinas. (Suni)

Feira de Solidariedade: que belo ato solidário! Mas o que é isto? É a venda de objetos construídos por nós, feitos todos os anos, para ajudar os companheiros brasileiros, para ajudá-los a construir a Oficina Única⁴⁶⁰ (Jacopo)”⁴⁶¹

⁴⁵⁹ BHABHA, Homi K., op. cit., pp.29-42.

⁴⁶⁰ As crianças e educadores(as) do Projeto Aquilone (rede de escolas públicas italianas) estão contribuindo para a construção do Centro de Educação Oficinas do Saber (Oficina Única), em fase de planejamento arquitetônico. Atualmente, as Oficinas do Saber estão instaladas em quatro espaços comunitários, nas comunidades: Santa Terezinha, Nova Esperança, Novo Horizonte

E, as crianças brasileiras, dão testemunho da satisfação que sentiram ao participarem da Feira de Solidariedade Brasileira, considerada uma experiência significativa:

“A feira estava bonita, cheia de brinquedos feitos por nós e pelos professores das Oficinas do Saber. Todos ajudaram na feira para arrecadar dinheiro e ajudar na construção da Oficina Única. Eu entreguei panfletos e chamei as pessoas para visitarem nossa feira. (Alcides)

Nós fizemos a feira de brinquedos para ajudar na construção da Oficina Única. Eu aprendi a vender e a mostrar os brinquedos para as pessoas. Os brinquedos estavam muito bonitos. (Daniel)

Os brinquedos estavam bonitos, porque nós construímos eles com garrafas de refrigerante vazias para vender e juntar dinheiro para construir a nossa Oficina Única. Foi muito legal. (Maicon) ⁴⁶²

Há nestas expressões infantis uma ação solidária que ataca uma das raízes que geram a injustiça no Brasil – a falta de investimento em educação de qualidade para todos. Trata-se de uma ação concreta para a construção de um espaço pedagógico adequado para atendimento de crianças das classes populares, no período oposto à frequência escolar, proporcionando a possibilidade de efetivação da *educação de tempo integral* que a escola pública brasileira ainda não oferece. É uma ação cultural de solidariedade, para a transformação da realidade de exclusão das crianças de classes populares através do acesso a um espaço educativo que lhes propicie experiências com outras linguagens, compostas das textualidades do corpo, do imaginário, da criatividade, da sensibilidade, que perpassam os significantes das artes (teatro, música, pintura, escultura, poesia, expressão corporal, etc.)

As linguagens da textualidade, da narrativa, do discurso manifestam-se através de formas diferenciadas como se pode observar nas artes. Estas não só lidam com texturas diferentes (a linha, a cor, o volume, a palavra) como possibilitam através destes significantes, o desenvolvimento de novas formas de

(Bairro Monte Cristo) e Ilha Continente (Bairro Capoeiras) que são precários para o exercício das atividades didático-pedagógicas.

⁴⁶¹ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁴⁶² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

expressão e de sensibilização (de significações) que podem contribuir para alterações na cultura da banalização, da indiferença, do silêncio ou da cegueira e do esquecimento. As artes, neste sentido, podem ser mediadoras de uma educação libertadora, de uma ação cultural para a solidariedade, possibilitando mudanças político-culturais que aproximem as pessoas, não só com a intenção intelectual, mas principalmente de maneira prática (atitudinal), a situações humanas desfavoráveis com disposição para transformá-las através de atitudes solidárias.

Foi através da criação artística que as crianças brasileiras e italianas, nestas experiências de Feiras de Solidariedade, colocando a mão na massa da criatividade, transformaram idéias em atitudes concretas de solidariedade. Cada objeto-arte produzido, além de conter a existência humana de cada criança, os seus desejos, sonhos, percepções criadoras (o seu intradiscorso), também contém a finalidade social a que se destina – a construção de um Centro de Educação (o seu interdiscorso). A intenção se transformou em atitude, uma atitude que, no dizer de uma das crianças que experimentou este percurso é *um belo ato solidário!*

Através de processo criativo, as crianças italianas e brasileiras, pronunciam uma ação de solidariedade que *problematiza a cultura não solidária*, alimentada nas sociedades de mercado e consumo. A arte como mediação para pronúncia de solidariedade, proporciona-lhes a vivência da *responsabilidade para com o outro* (negação da defesa exclusiva da vida privada), *a confiança no outro* (não hostilização dos que não estão no mesmo território e não se restringem ao grupo familiar ou de amigos íntimos); *a cooperação* (negação da cultura do egoísmo); *ideais coletivos* (negação do individualismo), possibilitando a experimentação de uma *solidariedade de oferta* (quando as pessoas oferecem tempo e esforço para ajudar outros) em contraposição a uma *solidariedade de demanda* (quando as pessoas apenas pedem benefícios para os seus interesses individuais ou privados), conforme definições de Sequeiros⁴⁶³, através de uma pedagogia voltada para a cidadania.

Outro elemento a ser destacado nesta experiência didático-pedagógica é a presença nesta pronúncia solidária, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos prazeres, da ludicidade das crianças, constituindo o que Sequeiros aponta

⁴⁶³ SEQUEIROS, Leandro, op. cit., p. 42-43.

como a inter-ação da sensibilidade com a ação solidária, enfatizando que “a solidariedade sem sentimento torna-se simples ativismo movido pela consciência pesada e o sentimento sem ação solidária se transforma em assistencialismo que não questiona as raízes da injustiça, geradora da desigualdade e da não solidariedade.”⁴⁶⁴

É interessante observar como se expressam as crianças italianas sobre esta experiência de solidariedade, ficando evidenciado em seus depoimentos a forte presença da emoção e dos sentimentos que perpassam o envolvimento com a Feira de Solidariedade, bem como os laços afetivos que as unem às crianças brasileiras:

“ Eu, durante os preparativos, sinto-me muito emocionado e ficaria muito descontente se ninguém comprasse as coisas feitas por mim e pelos meus companheiros. (Luca)

A atmosfera que existe nos primeiros dias de venda é de alegria e de satisfação; uma satisfação especial, não a alegria costumeira. (Lorenzo)

Para nós este trabalho é muito significativo, porque ajudamos algumas pessoas a quem queremos muito bem (os companheiros e seus professores brasileiros). (Teresa, Giulia B., Mirko, Martina) “
⁴⁶⁵

Também para as crianças brasileiras, o percurso de envolvimento com a Feira de Solidariedade é povoado de emoções e alegrias:

“Eu fiquei muito emocionada quando ouvi o que as pessoas diziam sobre a nossa Feira e quando compravam coisas que fizemos para a construção da Oficina. (Juliana)

Foi emocionante ver os nossos trabalhos dentro dos saquinhos, amarrados com fitas coloridas. (Greice)

Eu senti alegria de ver tantos brinquedos feitos por nós e também de ver as pessoas comprando na Feira. (Franciane)

Senti muita alegria e emoção quando a minha boneca foi vendida, porque ela foi a escolhida. (Thaís)

⁴⁶⁴ SEQUEIROS, Leandro, op. cit., p. 63

⁴⁶⁵ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà, a cura della classe IV**, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

Eu senti alegria quando vi os brinquedos que fizemos. Os brinquedos só têm alegria e servem para fazer amizade. (Robson)⁴⁶⁶

É possível entre-ver nestas representações simbólicas das crianças italianas e brasileiras sobre a ação solidária, a hibridação com os seus sentimentos e emoções, os quais perpassam a *linguagem da textualidade, da narrativa*, marcando-a com os *sentidos* de uma experiência realizada num tempo e lugar concretos e não distanciada da história e dos acontecimentos, posto que as crianças estão envolvidas com a dimensão afetiva das relações interpessoais e com a construção de uma obra comum – a Oficina Única. Neste aspecto, segundo Bhabha⁴⁶⁷, não é mais possível se pensar a *vontade coletiva* como um bloco simbólico-social homogêneo, mas como composta pela heterogeneidade da existência humana, social e cultural com seus hibridismos, os quais estão associados a *sentidos diferenciados* dados às representações simbólicas, determinando a necessidade de *negociações* que trazem à tona o *entre-lugar* como espaço para a discussão do problema do juízo (do valor, do sentido) e para o desenvolvimento de *uma vontade coletiva solidária*. *Entre-lugar* que nesta experiência é *negociada* pelas emoções e sentimentos e por acontecimentos que fazem parte do cotidiano das crianças.

Para Sequeiros, “trabalhar para transformar as estruturas geradoras da não solidariedade (...) não é uma tarefa individual, mas o resultado dos *movimentos sociais emancipadores*”⁴⁶⁸, da mesma forma que esta experiência de ação cultural para a solidariedade não é manifestação de uma tarefa individual, mas demonstração de um movimento de *vontade coletiva solidária*.

A realização desta ação cultural para a solidariedade através de Feiras com objetos produzidos artesanalmente pelas crianças, acentua ainda o caráter transformador do ato criativo e criador como possibilidade de produção de mudanças político-culturais, pois conforme assinala Mário Pedrosa⁴⁶⁹, a concepção estética contribui para o desenvolvimento de *projetos coletivos de criação*, capazes

⁴⁶⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

⁴⁶⁷ BHABHA, Homi K. , op. cit., p.46

⁴⁶⁸ SEQUEIROS, Leandro, op. cit., p. 63.

⁴⁶⁹ PEDROSA, Mário. O modelo chileno de socialismo e a frente das artes” (In: ARANTES, Otília (org.). **Política das Artes**. São Paulo: EDUSP, 1995, pp. 318, 331, 333.

de restituir dignidade, cidadania e auto-estima à capacidade criadora e transformadora das pessoas.

Nas crianças italianas, a auto-imagem encontra lugar de reconhecimento, através dos objetos-arte, quando expostos aos olhares de outros e outras:

“Cada um de nós se sentiu orgulhoso, porque não sabíamos que éramos tão capazes. (Romano)

As pessoas que me agradam são aquelas que compram com prazer, porque fazem com que eu me sinta orgulhoso de mim mesmo, e demonstram apreciar o nosso trabalho (Jacopo)”⁴⁷⁰

As crianças brasileiras, além da venda de objetos por elas confeccionados, realizaram laboratórios para outras crianças, nos quais ensinavam brinquedos, dobraduras e outras artes. E nesta experiência de expor e expor-se, a auto-imagem também encontrou lugares de reconhecimento:

“Eu sou muito importante, porque tenho sete anos e ensinei uma menina de doze a fazer um porta-retrato. (Fernanda)

Nós somos inteligentes porque fizemos brinquedos diferentes com material plástico reciclado. (Tayliny)

Eu me senti muito feliz quando ensinei as crianças pequenas da creche. (Jaiane)

Fiquei muito feliz porque ensinei um homem (Stefano) a fazer o vaivém. (Lisiane)

Eu me senti muito famosa quando dei uma entrevista para o jornal (Sabrina)

Eu achei muito bonito quando a Izabel deu entrevista para a televisão. Isto me mostrou como somos importantes para muitas pessoas. (Elvira)”⁴⁷¹

Poder-se-ia dizer também, que a concepção estética, restitui a percepção, a sensibilidade das crianças no que diz respeito às suas capacidades para a ação solidária :

“É belo saber que o nosso esforço serve para ajudar e, é exatamente por isto, que procuramos fazer o melhor possível. Fazendo bem os nossos trabalhos, os vendemos em mais

⁴⁷⁰ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁴⁷¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

*quantidade e assim, o quanto antes, construímos a Oficina.”
(Eleonora, Maria, Nicola, Lorenzo)⁴⁷²*

“Os amigos italianos fizeram trabalhos para vender, para nos ajudar, mandando o dinheiro que eles ganharam para construímos a nossa Oficina Única. Agora, vamos fazer uma feira bonita como a deles, para também ajudar na construção. E precisamos caprichar nos trabalhos para agradar as pessoas que vão na feira.(Sulamita)

Os amigos italianos fizeram uma feira para ajudar a gente. Agora, nós vamos fazer uma feira no Shopping para vender muitos brinquedos e trabalhos feitos por nós. O dinheiro que a gente ganhar será para a construção da Oficina. (Robson)⁴⁷³

Ato criativo e criador coletivo que impulsiona o desenvolvimento de uma contracultura à cultura dominante não solidária, estimulando a pronúncia criadora do imaginário para pensar e projetar soluções ou *inéditos viáveis*⁴⁷⁴ como diz Paulo Freire, às *situações limites*, e para sonhar com novas realidades, alimentando utopias, como se observa na expressão desta criança italiana:

*“ Este ano, no início da 4ª série, se falava muito da Oficina Única. Eu ficava muito emocionado... Não via a hora de sentir os gritos de alegria dos companheiros brasileiros em frente à nova Oficina . Mas como ajudá-los ? (...). Enquanto costurava os enfeites de Natal, este ano, pensava: gostarão? Serão comprados? “ (Jacopo)
475*

Transformar o desejo, o sentimento em uma ação solidária, era situação-limite, manifestada na pergunta: *como ajudá-los?*, que só encontrou solução através da ação de confecção dos objetos-arte elaborados coletivamente para a Feira de Solidariedade Italiana, que por sua vez se transformou numa ação coletiva de solidariedade. Para as crianças italianas, o sentimento de afetividade para com as crianças brasileiras não ficou restrito à situação-limite *do que fazer* ou *do não há nada a fazer*, ou à simples *sensibilização*, aspectos que poderiam limitá-las ao mero sentimentalismo, estimulador da esmola como ação de caráter

⁴⁷² SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

⁴⁷³ Reflexão das crianças da Oficina do Saber Nova Esperança e Santa Terezinha, após assistirem o vídeo “Naturalmente”, produção sobre evento organizado por crianças e educadores(as) italianos, 2000 – acervo CEDEP.

⁴⁷⁴ *Inédito-viável* “é a futuridade histórica, que não pode ocorrer se nós não superamos a situação-limite, transformando a realidade na qual ela está inserida com a ajuda de nossa práxis” (o futuro a construir) (In: JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979, p. 72)

⁴⁷⁵ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

assistencialista. Ao sentimento foi aliado o querer e o saber ser solidário através de uma ação coletiva de solidariedade. Ação solidária que por sua vez produziu uma utopia compartilhada: não vejo a hora de sentir os gritos de alegria dos companheiros brasileiros em frente à nova Oficina, como expressão de sua própria alegria.

Utopia compartilhada que se observa nesta outra reflexão sobre a experiência: *“para mim a solidariedade quer dizer lutar juntos para ter qualquer coisa. Neste caso, nós e as crianças brasileiras estamos lutando para construir uma escola”*⁴⁷⁶, numa clara referência a um sonho compartilhado e projetado para ser conquistado juntos: pelas crianças italianas com as crianças brasileiras. Crianças brasileiras que reconhecem a ação solidária das crianças italianas e neste gesto de reconhecimento com elas se solidarizam, fortalecendo laços sociais e afetivos:

*“A nossa Oficina Única/ Um dia vai sair/ Queremos agradecer/ A vocês que vão nos ajudar a construir”. (produção coletiva)*⁴⁷⁷

*“Vocês estão nos ajudando a construir a nossa Oficina Única. Queremos agradecer por vocês pensarem na gente”. (Carla)*⁴⁷⁸

Em ambas as Feiras de Solidariedade, na Itália e no Brasil, as crianças percorrem o espaço, a rua os corredores do Shopping, oferecendo os seus produtos, esperando ansiosas os olhares de admiração e a iniciativa de que sejam comprados. Sentimentos contraditórios em coexistência – alegria e vergonha. Os passantes mantêm o seu habitual caminhar, alguns se arrastam como a divagar pela estrada ou pelos corredores do Shopping, outros são presa da velocidade dos que não têm tempo nem sequer para ver o que acontece ao redor. Neste meio as crianças circulam, falam, pedem ansiosas e entusiasmadas que visitem a feira, recebendo todo tipo de respostas, as que os arrastam num ‘não’ desgostoso, às que as maravilham num ‘sim’ de apreciação ou ainda aquelas que manifestam a mais absoluta indiferença. Os olhos brilham, as mãos gesticulam, muitos falam ao mesmo tempo atropelando as palavras, na ânsia de explicar e fazer ver o que

⁴⁷⁶ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

⁴⁷⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Livro/grupo: Aos amigos italianos**, produção das crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha, enviada a Escola Elementar Fontanegli (Gênova). Florianópolis, 2000. p.

produziram, aos interessados. Observo esta sinfonia movimentada por diferentes notas de relações e percebo como as crianças, neste ato de realizar uma Feira de Solidariedade, descrevem uma partitura complexa, entremeada por pautas e contra-pautas de saberes.

Jacques Gauthier, embasando seus estudos sobre o saber, nas concepções de Judith Schlanger (*Une théorie du Savoir*, 1978), expõe que o “saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação”⁴⁷⁹, manifestando que o saber só existe como situação cognitiva (como ato de quem conhece), devendo-se considerar todo saber como uma relação, pois não pode existir nenhum saber em si mesmo. Daí podermos considerar que, na ação cultural para a solidariedade desenvolvida pelas crianças italianas e brasileiras, é relação o saber do trabalho coletivo no grupo; é relação o saber de transformar objetos, dando-lhes novas significações; é relação o saber de organização da feira; é relação o saber de ensinar outras crianças; é relação o saber de divulgação da feira; é relação o saber do contato com os passantes que visitam e compram os produtos, elaborados pelo coletivo de crianças.

Ainda segundo Gauthier, estas relações-saberes, fundamentado em Bernard Charlot (1997:93,94), demonstram que “a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma oportunidade, uma obrigação, de qualquer modo ligados ao aprender e ao saber – daí ela ser, também, uma relação com a linguagem, uma relação com o tempo, uma relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, uma relação com os outros e uma relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa em tal situação”.⁴⁸⁰ Neste sentido, é relação o saber da solidariedade, nesta prática educativa que miscigena muitas relações e saberes, dentre as quais: a relação de cada criança no seu grupo educativo; a relação de cada turma com outras turmas do espaço educativo onde estão inseridas; a relação das crianças consigo mesmas; a relação das crianças italianas com as crianças brasileiras, a

⁴⁷⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

⁴⁷⁹ GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. (In: VORRABER, Costa (org) *Educação Popular Hoje*, São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 182

relação com a linguagem da afetividade; a relação com a linguagem da arte; a relação com um tempo de existência coletiva; a relação com uma experiência concreta, encharcada de vida cotidiana.

Transversaliza uma experiência educativa desta natureza, uma espécie de linguagem da afetividade, entendida como a linguagem da confiança, do envolvimento emocional, do reconhecimento de ser capaz, da iniciativa de expor-se ao outro, da disponibilidade para a doação como desenvolvimento de laços sociais e afetivos.

Linguagem da afetividade que não se constitui num bloco discursivo homogeneizador e unitário, mas que contém dentro de si *as diferenças*, o espaço das *tensões e das ambivalências* como explicita Bhabha⁴⁸¹ ao associar ao discurso a heterogeneidade, processo de *iterações* (identificações) e *diferenciações* (produção de imagens alternativas, antagônicas que são produzidas lado a lado em competição umas com as outras). Heterogeneidade de discursos reveladores das *margens deslizantes do deslocamento cultural* que se dão no interior do que parece um bloco monolítico, totalizante e determinador do conhecimento ou da linguagem e do discurso, à medida que *o saber só existe como forma de representação simbólica*. Segundo Bhabha “ ‘o verdadeiro’ é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela *produtividade de sentidos* que constrói contra-saberes (...), no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (...) de elementos opicionais e antagonísticos”⁴⁸².

Para as crianças italianas e brasileiras, a linguagem da afetividade é marcada por expressões antagônicas que coexistem num mesmo tempo e espaço - a alegria, o desprazer, a vergonha, o prazer, a culpa, o susto, o cansaço:

“ Repensando os preparativos para a Feira de Artes, me veêm em mente um saco de coisas: emoções, felicidade e tantos pequenos sustos, os sustos de quando vendo os cartõzinhos pela estrada e um carro me passa próximo e me roça a jaqueta. (Suni)

Algumas vezes nos sentimos culpados se erramos, colocando mal a agulha ou o cordão colorido. (Lorenzo)

⁴⁸⁰ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 183.

⁴⁸¹ BHABHA, Homi K., op. cit, p. 56

⁴⁸² BHABHA, Homi K, op. cit, p. 48 (grifo nosso)

(...) a coisa que mais se experimenta, freqüentemente, é a vergonha, principalmente quando alguém te pede para guiá-lo (até a Feira) e tu não te recordas do que deves fazer (...). A relação com os passantes nem sempre é agradável, porque muitas vezes acontece que algum de nós pede a um passante para comprar qualquer coisa, e ele responde de maus-modos, por exemplo: 'tenho pressa não posso ir ver! (Suni, Francesco, Romano, Claudio)

Eu gosto muito de vender na Feira, mesmo que seja muito cansativo." (Alice)" (Feira de Solidariedade Italiana)⁴⁸³

"Convidar as pessoas para verem a Feira foi muito divertido. No começo fiquei com vergonha, mas a Glaucimar foi comigo. (Amanda)

No começo da feira me senti nervosa, mas depois com a ajuda de meus colegas fiquei calma. (Jaqueline)

Sentimos o desinteresse de algumas pessoas em visitar a feira, quando saímos pelo Shopping para convidá-las. (Sulamita e Eliane)

Sentadas no banco, duas amigas conversando, mostrei a elas nossa feira e elas ficaram só olhando, mas não foram comprar. (William) (Feira de Solidariedade Brasileira)⁴⁸⁴

O mesmo se pode dizer sobre o discurso da linguagem da arte, que quando tomado na sua expressão discursiva homogeneizante e unitária, perceptível no reducionismo que sofre nos espaços escolares, deixa para trás o "território perdido", para usar uma expressão de Bhabha, das diferenças culturais que estão relacionadas com as especificidades da experiência com a linguagem da pintura (cores, sombras, luzes), a linguagem da escultura (volume, linha), a linguagem teatral (palavras, gestos), e sobretudo a miscigenação ou hibridismo de linguagens que algumas vezes perpassam um único trabalho de arte, como a exemplificar a elaboração de um móbil-araras, onde se articulam linguagens ou representações de saberes que vão da pintura ao volume móvel e assimétrico, passando por imagens bidimensionais que se articulam numa imagem tridimensional.

⁴⁸³ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

⁴⁸⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

Ainda segundo Gauthier⁴⁸⁵, fundamentado em Bernard Charlot, as crianças encontram um mundo já constituído com vários tipos de *objetos de aprendizagem*:

- *objetos saberes*, nos quais está incorporado um saber: livros, monumentos, obras de arte, programas de televisão, programas culturais, etc;
- *objetos cujo uso se deve aprender* como o uso da escova de dentes, da agulha de costurar ou do computador;
- *atividades a dominar* como ler, nadar, pintar, consertar um motor, etc;
- *dispositivos relacionais* em que deve entrar, apropriando-se de formas relacionais, tais como: formas de comunicar-se com os outros, como namorar, etc;

As práticas educativas das Feiras de Solidariedade são ricas em múltiplas formas de *relação/saber*, que vão desde o aprender o uso de objetos (a agulha de costura, o pincel, a massa, o papel), passando pelo domínio das atividades de costurar, pintar, esculpir, dobrar, encartar e pelos desafios da relação com os passantes a quem são oferecidos os objetos quando colocados à venda. Numa prática educativa ou ação cultural perpassam, portanto, muitas relações e saberes que vão estabelecendo novas redes de relações e saberes, exibindo oportunidades de alargamento da experiência ou a expansão e descentramento dos conhecimentos. Na ação cultural de solidariedade vão emergindo novos elementos de relação/saber como aquele relacionado com a responsabilidade pessoal, com a destinação de tempo e esforço individual para fazer parte de uma ação solidária coletiva. Ações que contribuem para uma pedagogia da cidadania de iniciação ao compromisso solidário, dentro de uma sociedade com tendências de cultura não solidária, para com aqueles que não fazem parte do mesmo território ou do mesmo grupo de convivência do cotidiano, como se depreende das seguintes expressões das crianças italianas:

“ Enquanto enfias a agulha no enfeite de Natal, se fantasias ou se conversas, não te dás conta e tens que refazer todo o trabalho. Teresa, Giulia B., Mirko, Martina)

Preparando os pequenos objetos para vender, sinto-me orgulhosa de mim mesma e também responsável, porque os trabalhos mal feitos, ninguém os compraria e não ganharíamos nada. (Suní)

⁴⁸⁵ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 183

É belo pensar que o nosso esforço serve para ajudar e, é exatamente por isto, que buscamos fazer o melhor possível.”⁴⁸⁶
(Maria, Eleonora, Nicola, Lorenzo)

Também através do depoimento dos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber, percebe-se o sentimento de responsabilidade, de disponibilidade, de doação, de desafio, que percorreu as relações/saberes das crianças brasileiras, no evento de solidariedade, com um intenso reconhecimento por pessoas que não faziam parte do território de convivência cotidiana:

“(...) as crianças demonstraram responsabilidade e compromisso com o evento, e tanto assumiram com desenvoltura o desenvolvimento das oficinas de ensinar como souberam aproveitar e valorizar a participação como aprendizes, nas oficinas de ensinar oferecidas pelas outras turmas. As crianças notaram muita organização e muita beleza na feira, fato que lhes demonstrou aprendizagem sobre a operacionalização de eventos de forma coletiva. (...) A feira para as crianças foi momento de diversão, prazer e enfrentamento de desafios. (Patrícia K., Djane, Eva, Nizeni)

A feira foi uma experiência que possibilitou às crianças o convívio e a participação com a diversidade do saber-fazer. Foi também importante todo o processo experimentado de organização, as produções e a integração com outras pessoas e espaços. A ampliação das relações foi considerada positiva pelas crianças. O evento foi um desafio constante em todos os seus aspectos, o lugar, as atividades realizadas, o encontro com pessoas não conhecidas, mas mesmo o novo sendo algo estranho para todos, não houve em nenhum momento, a proposta de desistência. (Patrícia C., Celene, Ana Márcia, Miguel)⁴⁸⁷

Para Gauthier⁴⁸⁸, o saber é uma relação dentro das relações sociais historicamente construídas, todo saber sendo caracterizado pelo seu sentido ou a sua ausência de sentido para o sujeito que conhece, que terá desejo de saber isso ou aquilo ou um interesse nesse saber, podendo-se distinguir diferença entre o *sentido* e as *significações* do aprender:

⁴⁸⁶ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

⁴⁸⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. (Depoimento dos educadores (as) Patrícia Kincheschi, Celene da Costa, Djane Mara Silva Ávila, Eva Albertina da Silva, Miguel Luiz Turcatto, Patrícia Chagas, Ana Márcia Lopes da Silva). Florianópolis, 2001, 89 p.

⁴⁸⁸ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 185-186.

- o *sentido* é relacionado ao desejo do sujeito singular, à sua história singular que não se parece com nenhuma outra;
- as *significações* são ligadas ao mundo dos símbolos sociais, aos processos de identificação dos grupos e classes sociais através de códigos, privilégios, crenças e práticas específicas.

A responsabilidade, o compromisso, o cuidado das crianças brasileiras e italianas na elaboração dos objetos-arte, indicam que esta ação não tem um valor em si mesma, mas adquire *sentido no desejo* de realização de um evento coletivo e, através dele, adquire a significação social de ajuda solidária à construção concreta de uma sede para o Projeto Oficinas do Saber. Já a Feira de Solidariedade Italiana, que se realiza anualmente, vem constituindo historicamente uma significação social e política no tecido das relações inter-pessoais da Escola Elementar Trento e Triste e da comunidade onde está inserida, a de ser um símbolo social de solidariedade de um grupo de crianças italianas para com outro grupo de crianças, as brasileiras.

Conforme Gauthier⁴⁸⁹, baseado em Schlanger, se aprende numa situação dada, de tal forma que as figuras do aprender se desenvolvem em *lugares* (a escola, a comunidade, o terreiro, o quarto) em *momentos* (a semana útil, a festa, a noite em casa, a greve, o namoro), com *pessoas diversas* (em idade, profissão, cor, gênero e estatuto diferentes). A organização da Feira de Solidariedade é uma situação que proporciona às crianças aprenderem nos *lugares* (a sala, a cozinha, o corredor do Shopping, o hall de entrada, a rua), nos *momentos* (os dias de confecção dos objetos, o momento de organização da feira, a festa de abertura, o momento da venda, o momento de ensinar a outras crianças) e com *pessoas diversas* (os passantes, os compradores, as crianças que participaram das oficinas de ensinar), conforme expressam as próprias crianças:

“Nos organizamos em grupos de trabalhos diversos: costurar, pintar, amassar, colar, usar o verniz brilhante...” (Eleonora, Maria, Nicola, Lorenzo) – (em sala, momento de confecção dos objetos).

No corredor há uma atmosfera de fundo que te faz emocionar (...) os murmúrios de aprovação e o diz-que-me-diz-que dos vendedores se interrompem, apenas alguém pára em frente a uma mesa com olhar de admiração. (Suní, Francesco, Romano,

⁴⁸⁹ GAUTHIER, Jacques, op. cit., pp. 183-184.

Claudio) - (o hall de entrada da escola, o balcão de venda, o momento da venda).

Quando tem a Feira todos pensam: 'seguramente sou capaz!', mas se encontro um japonês que não compreende italiano como farei para que ele me compreenda? Ou então se esbarro em um turista, o que fazer? (Teresa, Giulia B., Mirko, Martina) – (a rua e a relação com pessoas diferentes).” (Feira de Solidariedade Italiana)”⁴⁹⁰

“Fiquei emocionada quando eu oferecia os nossos trabalhos e as pessoas gostavam e compravam. (Fernanda) - (o balcão de venda, o momento da venda).

Ensinei uma menina a fazer flor de caixa de ovo. Se um dia tivermos uma outra feira, eu quero ensinar de novo. (Cristina) – (o momento de ensinar a outras crianças de outros projetos educativos ou escolas).

Foi muito bom chamar as pessoas para a nossa feira. Eu fiz muita amizade com uma senhora que eu acompanhei. (Darlim). Para mim foi um momento muito bom e feliz conversar com tantas pessoas sobre o nosso trabalho. (Viviane) – (momentos da relação com pessoas diferentes). (Feira de Solidariedade Brasileira)”⁴⁹¹

Diante deste hibridismo de saberes, de *diferentes saberes que coabitam* um mesmo ato didático-pedagógico, há de se questionar se ainda é válida a polarização entre conhecimento popular e conhecimento acadêmico ou saber popular e saber erudito, por onde perpassam valores de hierarquização de saberes.

Segundo Bhabha⁴⁹² entre as polarizações existe um *intervalo*, compreendido como “*tensões e ambivalências*” que marcam o lugar do conhecimento, o qual é feito de *formas híbridas de representação*, a verdade ou o verdadeiro, sob esta perspectiva de análise não podendo ser totalizadora, polarizadora (polaridades de negação). O conhecimento seria marcado pela ambivalência do próprio processo da experiência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes, num vaivém de processos simbólicos de negociação ou tradução – de representação de sentidos. Desta forma, não existiria verdade do conhecimento simples a ser apreendida, pois não haveria representação unitária, universal, homogênea,

⁴⁹⁰ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) –acervo CEDEP.

⁴⁹¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

essencialista do conhecimento e nenhuma hierarquia fixa de valores sobre o valor do conhecimento e sobre os efeitos do conhecimento.

Analisando a complexidade das relações/saberes apontadas na experiência das Feiras de Solidariedade que se realizaram no Brasil e na Itália, pode-se perceber inúmeros *intervalos*, compreendidos como “tensões e ambivalências” que marcam o lugar do conhecimento, feito do *inter*, do *entre-lugar* dos hibridismos, num contínuo processo de tradução e transferência de sentidos ou força deslocadora e descentradora de sentidos, como diz Bhabha⁴⁹³, que ao perpassar o ato de aprender, tornariam insustentáveis as reivindicações de hierarquização e purificação dos conhecimentos, tomados como polaridades homogêneas e unitárias.

Nos dias que precedem as feiras, existe um movimento vivo entre crianças e educadores(as), os quais atuam de forma solidária. Os educadores(as) orientam as crianças, dividem tarefas, trocam idéias com colegas de trabalho ou com as próprias crianças. Acontece também, um movimento adulto de entusiasmado envolvimento, que invade o território dos divertimentos, dos prazeres, das responsabilidades, das dificuldades. Há uma forte presença de troca de olhares e sorrisos entre educadores, educadoras e crianças que dividem satisfeitos os resultados das produções realizadas, entre-lugar das expressões: “Que belo!, Que interessante!, Não imaginava que pudesse ter este resultado!”. Os espaços educativos se transformam num prazeroso parque de diversões, num efervescente espaço de inventividades. Para nós, educadores e educadoras das Oficinas do Saber, a experiência encanta, envolve, desafia, mas não está totalmente dissociada da maneira cotidiana como desenvolvemos o nosso planejamento didático-pedagógico e as atividades com as crianças, pela própria natureza complementar de nosso projeto educativo. No entanto, sou acometida por um *punctum*, quando observo esta atividade desenvolvida na escola italiana. É estranho, mas nenhum adulto se pergunta sobre o conteúdo da aprendizagem que está sendo desenvolvido com esta atividade da Feira de Solidariedade, como normalmente são interpelados os educadores e educadoras que realizam atividades semelhantes com as crianças nas escolas brasileiras, normalmente analisadas como atividades extra-classe, num sentido de estar ‘fora do lugar’ da

⁴⁹² BHABHA, Homi K, op. cit, p. 47-51.

⁴⁹³ BHABHA, Homi K, op. cit, , p. 53.

escola. Não há manifestações quanto ao atraso na programação, quanto à perda de tempo para a relação ensino-aprendizagem. À minha estranheza frente à natural absorção desta atividade na escola italiana, se alia o espanto. O espanto por perceber que a programação ali está em ato, toda ela sustentada em um currículo de expressões simples: “expressar as experiências do cotidiano”, “resolver os problemas do cotidiano”; “compreender os costumes das pessoas”, com um eixo base primordial – a experiência, a convivência com o conhecimento, que desencadeia processos extremamente complexos de redes de sentidos do ato de aprender. Bem-vindos os estranhamentos e os espantos, que me fizeram ver o que não via – a incrível teia de conhecimentos que pode ser tecida através de projetos e experiências didático-pedagógicas, transversalizadas por múltiplas relações/saberes.

Relações/saberes que vão apresentando tonalidades, pois ao mesmo tempo que o saber é uma relação, também ocorrem relações com o saber, dentre as quais Gauthier⁴⁹⁴ aponta três dimensões que coexistem em toda aprendizagem:

- *a relação social com o saber*, expressa no desenvolvimento de estratégias para a convivência social, como as invenções enunciativas da *manha*, do *drible*, do *jeitinho*, criados estrategicamente para lidar com determinadas situações;
- *a relação identitária com o saber*, expressa na importância dada à relação com o outro e relacionada com a auto-estima e com a identidade cultural;
- *a relação epistêmica com o saber*, que se constitui no conhecimento enquanto momento de aprendizagem mesmo.

Estas relações com o saber se explicitam nas reflexões das crianças italianas e brasileiras sobre a experiência da Feira de Solidariedade, quando dão a entender que utilizam estratégias para convencer os passantes (*“retornando aos passantes, algumas vezes alguém de nós faz amizade com alguém”*⁴⁹⁵ ou *“fiz muita amizade com uma senhora que acompanhei”* e, ainda, *“conversei com tantas pessoas sobre o nosso trabalho”*⁴⁹⁶)- **traço de relação social com o saber**. Confirmam a necessidade de aprovação de suas produções (*“ as pessoas que eu gosto são*

⁴⁹⁴ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 184.

⁴⁹⁵ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (texto de Suni, Francesco, Romano, Cláudio - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁴⁹⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. (textos de Darlin e Viviane). Florianópolis, 2001, 89 p.

*aquelas que compram com prazer, porque me fazem sentir orgulhoso de mim mesmo e demonstram apreciar o nosso trabalho*⁴⁹⁷ ou *“eu fiquei muito emocionada quando ouvi o que as pessoas diziam sobre a feira e quando compravam coisas que fizemos.”*⁴⁹⁸) - **traço de relação identitária com o saber**. E apresentam a **relação epistêmica com o saber**, quando identificam o hibridismo dos processos de aprender e ensinar (*“Na oficina de flor todo mundo ensinou, todo mundo aprendeu, tenho certeza que ninguém esqueceu”*⁴⁹⁹.)

A relação epistêmica com o saber, segundo Gauthier (Charlot,1997)⁵⁰⁰, se realizaria em três processos:

- *Um processo de distanciamento-regulação* que é o lugar do sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato. É uma relação onde o aprender é se tornar capaz de regular as relações com os outros e consigo mesmo, construindo de maneira reflexiva, uma certa imagem de si;
- *Um processo de imbricação do Eu na situação* onde aprender é a dominação de uma atividade comprometida no mundo. O que está sendo dominado é uma atividade que se inscreve no corpo, como na aprendizagem de um instrumento de música ou da natação. O que se destaca é o corpo enquanto percepções, sistemas de atos no mundo;
- *Um processo de objetivação-denominação* quando o aprender é apropriação de um objeto-saber. O saber aparece como existindo em si, num universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções. Aprender é se tornar possuidor de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais (os conceitos, a matemática, as teorias científicas), que tomam a aparência de um mundo totalmente independente dos sujeitos humanos.

Os três processos correspondem a aprendizagens diferentes: aprender a gostar, a apreciar o que se sabe fazer ou produzir estratégias de relacionamento para vender um produto são processos totalmente diferentes da ‘raiz quadrada’,

⁴⁹⁷ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (texto de Jacopo - tradução nossa) –acervo CEDEP.

⁴⁹⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. (texto de Juliana). Florianópolis,2001,89 p.

⁴⁹⁹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. (texto de Karine). Florianópolis,2001,89 p.

⁵⁰⁰ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 184-185.

que é ainda totalmente diferente, do aprender a costurar. Como esses processos coexistem no aprender, parece-me necessário, mais uma vez, questionar a visão linear e singular do saber, deslocando-a para uma visão híbrida e complexa.

Nas experiências da Feira de Solidariedade, a inserção do corpo, das emoções, dos sentimentos, o sentido dado à ação cultural e o próprio conceito de solidariedade produzido pelas crianças italianas: “*solidariedade é o contrário da esmola, porque quer dizer lutar juntos para se obter qualquer coisa*”⁵⁰¹ são conteúdos relacionados à problemática do eu, do outro e da realidade. A atividade cognitiva de *objetivação-denominação* (o conceito de solidariedade) se desenvolveu na inter-relação com os processos de *distanciação-regulação* (as relações de afetividade com as crianças brasileiras) e *imbricação do eu na situação* (o comprometimento do corpo-criador nas atividades realizadas para a Feira de Solidariedade). Isto permite pensar que, na relação epistêmica com o saber, o mundo dos objetos intelectuais, o mundo dos relacionamentos afetivos e sociais, e o mundo das percepções e sistemas de atos no mundo não são mundos totalmente separados: eles têm uma zona fronteira, uma banda comum, uma margem deslizante, compartilhando um certo plano – o plano do entre-lugar, do inter – no espaço mental da aprendizagem. O saber-objeto (a conceitualização de solidariedade) foi construído a partir da experiência complexa das crianças, chamada de vida, de vivenciado, num processo de mobilizações de seus interesses intuitivos, sensíveis, emocionais e racionais rumo à abstração. Encontra-se aqui a prática pedagógica de grandes pedagogos como Freinet e Freire – onde o processo de abstração (conceitualização, objetivação-denominação) não opera por descontextualização, mas mergulha na singularidade, na textualidade dos sentidos trazidos por cada um dos participantes da aprendizagem, com suas experiências de vida.

As crianças italianas e brasileiras, ao viverem a situação da Feira de Solidariedade, responderam com a linguagem feita das “águas das emoções, dos fogos das intuições, das terras das sensações e dos ventos da razão”⁵⁰², sobre o sentido que a solidariedade tem para elas através da miscigenação dos processos de *distanciação-regulação*, *imbricação do eu em situação* e *objetivação-*

⁵⁰¹ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (texto de Luca, Giacomo, Filippo, Yhari - tradução nossa) –acervo CEDEP.

denominação. Trata-se de considerar os objetos da aprendizagem hibridizados pelas emoções, sentimentos, percepções e razão – objetos transversalizados pelas experiências do vivido, cujos processos de abstração (reflexão) conseqüentes, produzem conceitos com sentido para o sujeito que aprende e significação social para os saberes aprendidos.

Uma questão que nos interessa discutir, sob esta perspectiva, é se ainda é possível pensar na *superação ou passagem* de uma falsa consciência para uma verdadeira consciência ou de um conhecimento sensível para um conhecimento científico.

Segundo Bhabha⁵⁰³, não existe nenhuma diferença entre teoria (reflexão) e prática (ação), ambas se constituindo em processos de conhecimento. A diferença, para este autor, residiria única e exclusivamente nas qualidades operacionais do conhecimento: enquanto a reflexão (teoria) contém as idéias e os princípios para fundamentar uma ação prática e aplicável (o conceito de solidariedade dá sua contribuição para as idéias e princípios políticos em que se baseia o ato solidário); a ação (prática) contém os propósitos de organização específica de uma ação de solidariedade que também produz suas reflexões (teorias), sob a particularidade de estar presa temporalmente a um acontecimento. Um aspecto não justifica o outro e nem o precede necessariamente. Estes conhecimentos existem em convivência, ambos teorias, sendo como frente e verso de uma mesma folha ou como pontos de vista de uma mesma realidade.

Sob este aspecto, se há encadeamento entre teoria/prática/teoria, se há um campo marcado por tensões, antagonismos e ambivalências no ato de aprender, não pode haver passagem de uma coisa a outra, mas coexistência do conhecimento teórico e prático num *entre-lugar*, num espaço do *inter* que é complexo e híbrido e onde se processam negociações ou traduções dos sentidos de representação simbólica destes conhecimentos. Não se pode dizer que as crianças italianas ao chegarem a um conceito de solidariedade deixaram para trás as suas emoções, sentimentos e percepções (que estas manifestações do conhecimento deixaram de existir), da mesma forma que não se pode dizer que não lhes foi necessária a vivência das emoções, sentimentos e percepções para chegar ao sentido daquele conceito (que os conceitos são formulados sem

⁵⁰² GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 194.

⁵⁰³ BHABHA, Homi, K., op. cit, p. 46-47.

nenhuma relação com a significação que lhes dão os sujeitos portadores de uma materialidade sócio-histórica e cultural).

O conhecimento para ser reconhecido deve livrar-se, passar por cima, subjugar as emoções, os sentimentos, as percepções, as representações simbólicas (as diferenças culturais) daqueles que são, não só os seus portadores, mas também os seus artífices? Tal visão não seria responsável pela nossa dificuldade como pessoas, educadores, educadoras e crianças escolarizadas, de nos colocarmos nos nossos discursos ou enunciados, de expressarmos o que sentimos em relação ao próprio conhecimento? A inibição cultural de expressão que se encontra nos discursos escolares não estaria relacionada a uma enunciação do objeto-saber como aquele que teria existência em si mesmo, num universo distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções dos sujeitos que sabem?

Um aspecto que saliento, nesta experiência de Feira de Solidariedade ,e que me foi revelado na relação intercultural, é a da forte presença, nos enunciados ou textualizações das crianças, quer na forma escrita ou oral, do sujeito da enunciação. Sujeito da enunciação que trás para dentro do enunciado a sua posicionalidade cultural, a sua referência a um tempo presente, a um espaço específico, a uma maneira de ver, perceber, sentir o momento de sua experiência no mundo e com o mundo.

Neste sentido, chamo a atenção para a textualização das crianças, que como sujeitos desejantes (aquele sujeito que aposta para o sentido do conhecimento), expressam emoções, sentimentos e percepções nas suas formas de refletir e agir sobre a realidade, contrariando a visão de que outras formas de conhecer o mundo sejam um obstáculo à construção do conhecimento, indicando que este hibridismo que perpassa o ato da aprendizagem seria necessário para dar ao conhecimento sentido e significação social.

Trata-se de considerar os objetos de aprendizagem miscigenados, complexizados, objetos transversais, no sentido de que fazem parte de experiências de vida que ao serem analisadas e submetidas a um processo de abstração, produzem conceitos com sentido e significação social, como aponta Gauthier⁵⁰⁴, acrescentando que “nos fluxos transversais que atravessam o grupo,

⁵⁰⁴ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 197.

encontramos uma lógica não analítica, que não pode e nem sabe classificar e separar, mas pelo contrário, que relaciona os opostos, mediatiza os extremos, junta as diferenças.”⁵⁰⁵ Aqui, chamo a atenção para a similitude desta concepção de aprendizagem com as concepções de Bhabha⁵⁰⁶ quanto à existência de “*um tempo de incerteza*” ou uma “*zona de instabilidade oculta*” na cultura e no próprio conhecimento como ato cultural, caracterizado pela presença de um *intervalo*, uma zona de hibridismo, que coloca em coexistência *tensões, antagonismos, ambivalências*, aspectos que possibilitariam a crítica à supremacia cultural ou à supremacia de um conhecimento sobre demais formas de conhecer, recuperando a complexidade das culturas e do próprio ato de aprender, de conhecer.

É interessante observar como as crianças italianas e brasileiras expressam em seus enunciados os antagonismos de sentimentos experimentados com a organização da Feira de Solidariedade, na **relação com os compradores**: “*as pessoas que não me agradam são aquelas que dizem: ‘não, não me interessa’/ ‘ (...) as pessoas que me agradam são aquelas que compram com prazer (...)’*”; na **relação com os passantes**: “*no começo me senti nervosa, mas depois com a ajuda de meus colegas fiquei calma*”; na **elaboração dos objetos-arte**: “*às vezes nos sentimos em culpa se erramos(...)*”/“*a atmosfera (...) é de alegria e satisfação*” ou “*não é fácil, mas ao mesmo tempo é divertido*”; no **momento da venda**: “*eu gosto muito de vender na Feira, mesmo que seja cansativo*”, manifestando a coexistência contraditória entre gostar e não gostar, prazer e desprazer, culpa e satisfação, trabalho e divertimento, nervosismo e calma, alegrias e medos que se miscigenam, complexizando as relações culturais e as relações com o saber.

Recordo-me das frases de metalinguagem ou metanarrativa (que só têm valor em si mesmas) que circulam por nossas escolas e salas de aula, como a exemplificar a “Eva comeu a uva” – enunciado higienizado de todo e qualquer contato com a realidade humana. A criança, no entanto, não é higienizada de suas experiências de vida, de seus sentires e sentidos que representa no contato e na relação com o mundo. Qualquer uma delas pensará no seu “gostar ou não gostar de uva” ou buscará identificar a Eva com a sua avó, com a Dona do Bar da esquina que tem este nome, etc. Há de se considerar ainda, que nem nós, educadores e educadoras, somos seres higienizados de nossas experiências complexas com o

⁵⁰⁵ GAUTHIER, Jacques, op. cit, p. 198.

⁵⁰⁶ BHABHA, Homi K., op. cit, p. 43-69

mundo e com a aprendizagem. Como então considerar o pensar destituído dos seus ingredientes de emoções, sentimentos, percepções e razão? Como é possível pensar o *pensar* fora de sua complexidade? Como pensar que o processo de aprendizagem é unitário e homogeneizante?

Todas estas considerações me levam a algumas preocupações indagativas sobre a nossa existência . como educadores e educadoras, que ao homogeneizarmos e unitarizarmos o conhecimento e o próprio ato de aprender, ignoramos as contradições, as ambivalências que constituem a estrutura da subjetividade humana e de seus sistemas de representação cultural. Como aprendemos, em relação a nós mesmos, a nos ignorar? A manter uma relação impessoal, higienizada com o conhecimento abstraído, sem contato com o mundo das nossas emoções, dos nossos sentimentos, das nossas percepções, das nossas diferenças culturais, enfim de nossas histórias de vida que estão associadas a contextos sociais, culturais e históricos? Como aprendemos a nos dividir em uma enorme cabeça, totalmente separada de um corpo lançado à inanição? Quais os meandros estruturais de nossas formações que nos transformam em seres esquizofrênicos: homens e mulheres, cidadãos incomuns, portadores de um saber onipresente e onipotente, dissociado dos nossos homens e mulheres, cidadãos comuns, híbridos das ambivalências, das incertezas, das margens deslizantes de nossas experiências de vida ? É possível aprendermos a pensar e a sentir a realidade humana e educacional como espaços da diferença, da pluralidade, da complexidade, reconsiderando os saberes, nessa dimensão, sem preponderâncias ou dominações?

Durante a experiência de Feira de Solidariedade realizada na Itália, estando presente, pude ser envolvida por outros *punctuns*. Diziam-me as crianças italianas: “olha como nós aprendemos a fazer bem araras e tucanos, como nos ensinaram as tuas crianças”, enquanto dobravam, colavam e coloriam com prazer os nossos pássaros. Ao lhes perguntar sobre o que pensavam das crianças brasileiras, a resposta veio simples e direta: “são muito criativas!”. Levei algum tempo para entender o que queriam dizer com esta palavra ‘criativas’, porque não é apenas uma questão de enunciado, mas de conhecer e compreender a contextualização do mundo dos sujeitos da enunciação. Para as crianças italianas, os brinquedos e brincadeiras giram em torno dos jogos virtuais, eletrônicos e de uma inundação de objetos-brinquedos prontos e acabados com os quais interagem, mas que foram

transformados, criados por um outro. Existiria então diferença entre o brinquedo criado e o brinquedo comprado pronto? Ponho-me a pensar que a relação da criação, da transformação de um pedaço de papel em um pássaro é muito diferente da relação com um pássaro de brinquedo pronto. E não só, que também o prazer, o sentido de uma coisa e outra são diferentes. Então existem diferenças no universo da criatividade? Estavam as crianças a me dizer que sentiam falta deste tipo de criatividade transformadora, no seu mundo, inundado por outros tipos de criação e criatividade? Que não tinham elas a oportunidade de viver este outro tipo de criatividade? Este outro tipo de experiência de conhecer o mundo?

O brinquedo criado foi uma redescoberta de prazer para as crianças italianas. Prazer restituído pela relação com as crianças brasileiras que ainda criam os seus brinquedos e brincadeiras. O brinquedo criado abre zonas intervalares, entre-lugares, onde se hibridizam no próprio fazedor, o sujeito que cria e o sujeito que deseja, fantasia, imagina (convivência híbrida no sujeito do enunciado e da enunciação). Criador e criatura criada se encontram num diálogo de humanização, onde o próprio ato de criar o brinquedo é também brincadeira. Ato criador que recupera a capacidade de transformação da realidade. Realidade que se transforma e volta-se sobre o seu transformador, recriando-o. Como também recriada foi a imagem das crianças brasileiras pelas crianças italianas e a própria imagem do ato solidário como intersecção de reciprocidades.

A Feira como ação cultural para a solidariedade, rompe também com a visão unilateral de solidariedade que legitimaria a lógica de que quem recebe o produto da ação solidária deve ser “salvo” de uma situação de carência ou é incapaz de alterar a sua própria situação. Em virtude da relação de intercâmbio intercultural, as crianças italianas e as brasileiras se correspondem e fazem interagir na relação, idéias e objetos de aprendizagem. Assim, as crianças italianas ao confeccionarem os seus objetos-arte, explicitam e valorizam as contribuições das crianças brasileiras, vistas por elas não como seres incapazes e carentes, mas como sujeitos criativos, capazes, que se solidarizam com elas através de ações culturais que lhes revelam outras possibilidades de conhecimento:

“Para mim é belo ajudar os companheiros brasileiros, também porque é uma ajuda recíproca, de trocas entre nós; é com a ajuda deles, de fato, que tivemos um grande sucesso na Feira, porque foram eles que nos disseram como se fazem os fantasminhas e as araras.(Alice)

(...) nós ajudamos o Brasil, dando-lhes recursos financeiros, e eles nos dão jogos e idéias (...). (Luca Giacomo, Filippo, Yhari)

Nós fizemos uma Feira de objetos construídos por nós, mas as idéias nos deram os companheiros brasileiros, nos ensinando como construir araras, fantasmilhas, tucanos (...). (Romano).”⁵⁰⁷

As próprias crianças italianas, associam a existência da Feira de Solidariedade, na Itália, com a relação intercultural estabelecida com as crianças brasileiras:

“Correspondendo com as crianças brasileiras, compreendemos uma coisa: se não tivéssemos estado em contato com elas, não haveríamos feito a Feira de Artes, nem a festa de final de ano: ‘Bailando em baixo do mesmo céu’. (Giulia B., Maria)

Nós enviamos para o Brasil o dinheiro arrecadado durante a feira e as crianças brasileiras nos dão a possibilidade de realizá-la. (Luca)”⁵⁰⁸

Reciprocidade de relações solidárias que também inundam os caminhos das crianças brasileiras, tanto porque aprendem no contato com as produções infantis encaminhadas pelas crianças italianas, como aprenderam a ter algumas noções sobre a realização de uma feira, através de um vídeo sobre evento realizado por crianças e educadores(as) italianos:

“ Nós vimos as crianças italianas trabalhando com quadros e pintando desenhos maravilhosos. Isto vai nos ajudar a saber fazer uma feira no Shopping Itaguaçu. Que legal! Lá na feira nós iremos encontrar muitas pessoas e as turmas de amigos das Oficinas. (Leandro)

Eu aprendi com os amigos italianos que devemos receber bem as pessoas que visitam a feira, explicando o porquê de termos feito os brinquedos. Na feira, vamos ensinar a outras crianças como se faz brinquedos. (Mayara)”⁵⁰⁹

A educação para a solidariedade, neste caso, colocou em ato um saber produzido pela relação de intercâmbio intercultural entre crianças, educadores e educadoras. É importante ressaltar ainda, que através deste intercâmbio, as

⁵⁰⁷ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁰⁸ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe “Ma che cos’è l’intercultura?”**, a cura della classe IV, Roma, Ottobre 2000, 12 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁰⁹ Reflexão das crianças da Oficina do Saber Nova Esperança e Santa Terezinha, após assistirem o vídeo “Naturalmente”, produção sobre evento organizado por crianças e educadores(as) italianos, 2000 – acervo CEDEP.

crianças italianas, inseridas numa sociedade de alto consumo, mediatizadas as suas brincadeiras por brinquedos eletrônicos, computadorizados e televisivos, ao manterem contato com as brincadeiras e brinquedos produzidos pelo imaginário infantil brasileiro têm reconhecido o estímulo ao ato criador, criativo e transformador que recebem, antagonizando com esta experiência, o seu mundo de produtos prontos e acabados que muito pouco exigem da capacidade de improvisar, criar e construir com sabor de prazer e ludicidade:

“ Através da Feira de Artes nós ajudamos as crianças brasileiras e elas nos ajudam, porque nos dão a possibilidade de nos divertirmos construindo coisas. (Suni)

“É belo inventar, projetar os trabalhos para depois vendê-los (...). Não é fácil, mas ao mesmo tempo é divertido.”⁶¹⁰

Não se trata de negar a existência da tecnologia e dos brinquedos fabricados, mas de não se restringir a relação/saber, a relação/prazer, a relação/lúdico a um único universo possível de experiência, a uma única cultura totalizante e homogeneizadora (cultura de massa), perdendo-se o território das diferenças.

Já para as crianças brasileiras, o ato criador de elaborar brinquedos para a Feira de Solidariedade Brasileira, foi extremamente valorizado, tanto por elas mesmas que gostaram dos resultados obtidos com suas próprias criações e capacidades, como ao serem comprados foram reconhecidos na sua feição criativa, sensível, lúdica e prazerosa.

Mário Pedrosa, com uma aguçada percepção da importância do ato criador, destaca a contribuição deste ato para a *desalienação do gosto*⁵¹¹ como uma das possibilidades de *desalienação cultural*, dando uma nova dignidade aos grupos, à medida que ao se incorporarem a uma tarefa criadora, “nela encontra(m) um esplêndido alargamento de suas faculdades de inteligência, sensibilidade e sociabilidade”⁵¹², abrindo-se possibilidades de rupturas na cultura de massa que “ os grandes monopólios das multinacionais, ou melhor, transnacionais levam para todo o mundo (...) como os emblemas, os símbolos da civilização cosmopolita do

⁵¹⁰ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵¹¹ PEDROSA, Mário, op. cit., p. 329.

⁵¹² PEDROSA, Mário, op. cit., p. 331.

global shopping center a que os sumo-sacerdotes das gigantescas empresas monopolistas querem reduzir o planeta.”⁵¹³

Tal ponto de vista, reafirma o que diz Calvino, quando analisa a importância da criação como possibilidade de desenvolvimento da capacidade transformadora no mundo, por proporcionar mudança de ponto de vista, à medida que “é preciso mudar de ponto de observação, é preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle”⁵¹⁴. O ato criador sob este aspecto, seria a possibilidade ainda, segundo Calvino⁵¹⁵, de se *reciclar as imagens usadas*, inserindo-as num contexto novo que lhes mude o sentido e o significado através de canais de expressão que provoquem estranhamento, estabelecendo possibilidades de revoluções culturais, porquanto podem ser produtoras de outras formas culturais e de novas utopias que se contraponham àquelas do mercado e de sua indústria de massa, chamada pelo autor de “*inflação de imagens pré-fabricadas*”, influenciadora da produção de formas de ser massificadas ou pré-fabricadas.

A experiência do uso de materiais recicláveis, na confecção pelas crianças brasileiras e italianas dos objetos-arte para as Feiras de Solidariedade, inseridas num contexto de *imagens pré-fabricadas*, contribui para a recuperação do ato criador e criativo de *reciclagem de imagens usadas* e de reciclagem de materiais usados, principalmente num mundo de matérias-primas não renováveis, de desperdício (não se recria o móvel usado, se compra outro) e inegáveis problemas a serem enfrentados sobre a reutilização da sucata produzida pelo consumo. Não se trata apenas de uma questão ecológica, mas também de uma mudança cultural de desalienação do consumo.

Há ainda, entre alguns de nós, educadores e educadoras, uma visão equivocada do uso de materiais recicláveis com crianças de classes populares, posto que ao associarmos a imagem da pobreza e da carência ao material sucata utilizado, ao colocarmos no mesmo plano, como se fossem matérias inorgânicas – crianças e sucata – reforçamos a idéia de pobreza e carência ou de incapacidade para o ato criador destas crianças, acentuando o preconceito e a discriminação

⁵¹³ PEDROSA, Mário. , op. cit., p. 326.

⁵¹⁴ CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 111.

⁵¹⁵ CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 111.

que a princípio estaríamos combatendo. Este tipo de posição elimina a visão da criança como sujeito criador, dotada da capacidade transformadora e criativa de agir sobre estes materiais, recriando-os e a possibilidade de desenvolvimento de uma contracultura do consumo. Aliás, a considerar esta visão duplamente preconceituosa, não se é de estranhar que Andy Warhol e Marcel Dechamp, precursores do uso dos bens de consumo nas artes, tenham sido em sua época considerados artífices de anti-arte, quando, ao contrário, deram início a um movimento de ocupação do intervalo entre arte e vida ou como diria Calvino, reciclaram as imagens usadas.

Tais considerações não têm o propósito de dualizar formas de expressão e materiais utilizados para as veicular, muito menos de segmentar direitos para uns e para outros, mas defende a convivência híbrida dos seres humanos com todas as relações/saberes que os permitam coexistir com as suas próprias criações culturais, quer o brinquedo pré-fabricado ou construído artesanalmente, quer a bola de meia ou o computador.

O que nos interessa dentro desta discussão é a focalização do espaço da *indeterminação da intertextualidade* que ocorre nos processos de ambivalência do ato criador, perpassando qualquer enunciado dos sujeitos culturais. *Indeterminação dos significados* que se estabelece na relação inter/entre textos ou enunciados, no *intervalo* entre o que significa aquele que pronuncia uma relação/saber (que pode ser tanto a criança como o educador e a educadora) e aquele que é o receptor desta relação/saber (que pode também ser tanto o educador e a educadora como a criança) *frente a um mesmo significante*, como a define Bhabha⁵¹⁶, por se poder encontrar neste terceiro espaço – o do enunciado, lugar das diferenças, lugar dos processos de hibridismos e ambivalências, possíveis saídas para o enfrentamento das relações dominantes de poder e conhecimento.

Terceiro Espaço⁵¹⁷ que constitui as condições discursivas do enunciado (seja ele manifestado num objeto-arte, numa expressão oral ou escrita, numa partitura musical), as quais garantem que o significado e os símbolos da cultura (e do próprio conhecimento como ato cultural) não tenham fixidez primordial e que os mesmos *signos* possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados,

⁵¹⁶ BHABHA, Homi K. , op. cit, p. 60.

⁵¹⁷ BHABHA, Homi K. , op. cit, p. 68-69.

expressados e lidos de outro modo, caracterizando o hibridismo das culturas ou dos conhecimentos. Terceiro Espaço que funciona como espaço de fronteira – zona de instabilidade oculta ou indeterminação da intertextualidade - que não determinaria o fim ou delimitação de alguma coisa, mas o início de algo novo que passa a se fazer presente.

A atuação da intertextualidade no processo de recriação de objetos de consumo pelas crianças brasileiras e italianas, reciclando-os em seus sentidos materiais e significados sociais, não só redimensiona a visão monolítica da relação/saber com determinados materiais e formas de sua utilização, como nos parece questionar profundamente as concepções de educação que homogeneizam e unitarizam as formas deslizantes e fronteiriças do conhecimento.

Dentro desta experiência, outra pergunta me encontra: não seria mais fácil construir um cofrinho na sala de aula, onde as crianças depositariam suas contribuições financeiras? Por que realizar um projeto didático-pedagógico que é transversalizado pelo esforço, pela disponibilidade de tempo (doação) e pela produção criativa das crianças, do qual o recurso financeiro é a consequência? Existiriam, também aqui, diferenças de relação/saber com o ato de solidariedade?

Numa sociedade de mercado, em que o valor monetário media as relações com os objetos, as inter-relações pessoais, as possibilidades de ser e ter, e em que se perde a dimensão do valor de uso não só dos objetos como também das ações e relações pessoais, me parece que esta experiência prática de educação para a solidariedade, vai mais além do que um simples ato de ajuda financeira, que mercadorizaria o ato solidário.

Restitui ao ato solidário como troca simbólica e recíproca, a sua dimensão como valor de transformação cultural das relações humanas, quer sob a perspectiva da invenção criativa da existência, quer sob a visão coletiva de possibilidades de modificações na realidade social. Recupera a cultura da doação como desenvolvimento de laços sociais e afetivos.

Há portanto de se considerar, que existe diferença entre a relação/saber de uma doação em dinheiro e a relação/saber de uma Feira de Solidariedade organizada por crianças e educadores e educadoras.

A relação/saber de doação em dinheiro, colocado em um cofrinho, é destituída do envolvimento e compromisso pessoal com a ação solidária, pois muitas vezes pode ser um ato quase impessoal de se livrar de uma situação e de mantê-la

distanciada de sua própria vida ou de se desincumbir de uma tarefa. E se considerarmos ainda, que esta doação seja feita por crianças, quem de fato estará por detrás do ato solidário será o pai, a mãe, a avó ou o provedor do financiamento monetário.

A relação/saber de uma Feira de Solidariedade é constituída do envolvimento e compromisso pessoal com a ação solidária, pois envolve diretamente as crianças, as suas próprias capacidades individuais de pensar, propor e executar uma proposta desta natureza, a partir de uma concepção coletiva ou em rede. Neste sentido, poder-se-ia dizer que uma Feira de Solidariedade desenvolve uma pluralidade de possibilidades de ações e de sentidos que reinventam a existência individual e coletiva, como tentamos demonstrar na análise desta experiência didática de educação para a solidariedade.

Que fronteiras se explicitam para a metodologia de ensino, na diferenciação destas duas formulações de ações culturais de solidariedade expostas, quando colocadas em ato? Parece-nos que a metodologia do cofrinho, limita-se à construção deste recipiente pelas crianças (quando têm a oportunidade de fazê-lo), e depois se perde em ações anônimas, numa seqüência de depósitos que não revelam a origem ou as artimanhas de cada recurso financeiro ali depositado, entrecortadas vez ou outra pelo gesto de lembrança de educadores(as) ou pela presença recuperada do objeto-cofre entre tantos outros objetos que circundam as crianças. A metodologia se fecha como um cofre, que não revela a riqueza de seu interior. Já a organização de uma Feira de Solidariedade, nos revela uma metodologia de múltiplas possibilidades, que vai desde o planejamento, à construção dos objetos-arte, à organização e divulgação do evento, à venda das produções e às reflexões decorrentes, estabelecendo um antes, um durante e um depois que se encadeiam de forma híbrida e proporcionam diferentes formas de expansão e descentramento da experiência e do próprio conhecimento.

Diante do exposto se poderia também falar de metodologias unitárias e homogeneizantes e de metodologias híbridas e ambivalentes? Metodologias que se fecham numa fronteira rígida e metodologias que abrem suas fronteiras para a fluidez, a partir da qual, outras alternativas passam a se fazer presentes? Haveria conexão entre a concepção de conhecimento homogeneizante e unitário ou híbrido e múltiplo na forma como se pensa e se manifestam as metodologias de ensino?

As Feiras de Solidariedade, no Brasil e na Itália, foram momentos experimentados e intensamente vividos. Os objetos-arte seguiram estradas conhecidas ou ignoradas, passaram a outras mãos, foram percebidos por outros olhos, adquiriram outros sentidos. Crianças, educadores e educadoras comentaram satisfeitos os resultados da ação solidária. Sentiram-se orgulhosos de suas produções e da ação cultural de solidariedade que colocaram em ato:

“Realizamos uma ação concreta de solidariedade com as crianças, as quais atuaram de forma coletiva para a construção de um espaço coletivo que não servirá apenas a elas de forma individualista, mas a outras crianças, jovens e adultos das comunidades onde convivem. Esta experiência foi possibilidade de múltiplas aprendizagens para nós, educadores e educadoras e para as crianças. Isto é educação e conhecimento, pois vai além da instrução e da informação, proporcionando a interação de saberes objetivos e subjetivos que são significados no contexto da existência de quem os vive. (Izabel)

A Feira das Crianças foi uma oportunidade para divulgação e valorização do fazer das crianças e um encorajamento para podermos acreditar na capacidade que temos de erguer a sede da Oficina do Saber. (Patrícia C, Celene, Ana Márcia, Miguel)

A Feira das Crianças sob a nossa perspectiva proporcionou retorno do nosso trabalho didático-pedagógico, e o sentimento de valorização dos nossos trabalhos por parte das pessoas que a visitaram. (Patrícia K., Djane, Eva, Nizeni)⁵¹⁸

Ao contrário do que poderia parecer um vazio, ao término das Feiras de Solidariedade, permaneceu no ar a energia eletrizante de múltiplos sentidos que se trançaram e se festejaram como conquistas humanas. Se trançaram também as perplexidades de educadores(as) e crianças que viveram a experiência pela primeira vez: “agora entendo, no próximo ano faremos diferente”; “ainda não sei bem como dar o trôco do dinheiro, ainda me atrapalho um pouco”; se trançaram as avaliações sobre o que funcionou e o que não funcionou; os sentimentos de perda de alguma coisa que acabou e que se gostaria de perpetuar o sabor; o nascimento de novas idéias que a floraram, contagiadas pela atividade de solidariedade realizada. Na ambivalência deste espaço de experiência não há vazio, há uma

⁵¹⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

caixinha mágica repleta de novas possibilidades de recriação. Quantas aprendizagens se manterão ainda à espera do momento de saírem da caixinha? Quantas destas tantas reveladas, retornarão com outros sentidos e significações? Talvez esta seja a magia do aprender.

Esta ação cultural de solidariedade não ficou restrita ao seu território, porque sendo também espaço de relação/saber, mediado por doze anos de relação de intercâmbio intercultural, com seus antagonismos e ambivalências, proporcionou a nós, educadores e educadoras brasileiros, olhar sob outros pontos de vista as nossas práticas didático-pedagógicas, as nossas visões de educação, as nossas modalidades de formação, os nossos preconceitos, a nossa forma de perceber as representações simbólicas do conhecimento. Na relação com a diferença não só nos vemos e valorizamos o que somos e temos, como também nos transformamos. Nos solidarizamos não apenas no sentido da entre-ajuda que nos identifica, mas também no sentido da entre-conflitualidade que nos diferencia, permitindo ver o que não se via.

A crença de Sequeiros numa solidariedade internacional, planetária entre os povos, que rompa com a solidariedade restrita aos territórios familiares, aos territórios dos grupos de trabalho, dos grupos de convivência locais e localizados, nos parece ser possível, desde que entre sujeitos coletivos, com suas diferenças, sejam negociados ou traduzidos sentidos que lhes permitam compartilhar sonhos e formas concretas de realizar juntos estes sonhos, como se depreende da intertextualidade dessas expressões infantis:

*“Nós não somos os únicos a participar deste projeto, existem outras dez escolas (italianas) que participam. Quem não participa permanecerá só e triste, mas se ao contrário se unir a nós serão mais contentes, alegres e felizes. (Romano)
(Crianças italianas)*

*Nós temos um desejo a realizar: que todas as crianças das Oficinas se reúnam em um único edifício, pois assim poderão se encontrar e brincar felizes. (Martina)
(Crianças italianas)”⁵¹⁹*

*“Os italianos são os amigos que representam carinho, porque eles nos ajudam e pensam em nós. Sonhamos com uma Oficina Única bonita, grande e cheirosa, para brincar, estudar, ter amigos.
(Crianças Brasileiras)”⁵²⁰*

⁵¹⁹ SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/Classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p. (tradução nossa) – acervo CEDEP.

Nas fronteiras de minha memória dançam os rostos das crianças e dos educadores e educadoras de convivência – brasileiros e italianos. Nas fronteiras de meu corpo mergulho num mar de sentimentos e sensações: prazer do encontro, gratidão pela oportunidade de aprender, dúvidas e questionamentos ainda sem contornos muito nítidos, a fadiga de tentar compreender a complexidade das nossas relações humanas e interculturais, a carinhosa presença do afeto, os medos e conflitos deste percurso de entre-lugares.

Nas fronteiras de minha existência deslizo pelas bordas de múltiplas fronteiras de relações/saberes. Fronteiras de invenção da existência que me fazem pensar sobre a frase de uma das crianças das Oficinas do Saber, relativa a sua participação na Feira de Solidariedade Brasileira: *“Eu me senti como uma borboleta voando no céu”* (Mayara)⁵²¹. Quem sabe, viver relações interculturais possa ser um caminho para se poder ser muitas borboletas e reconhecer outras tantas borboletas de múltiplas cores e, igualmente, uma oportunidade para se poder experimentar muitos vôos. Talvez, uma borboleta voando no céu seja a trajetória da educação intercultural.

⁵²⁰ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Livro/grupo: **Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

⁵²¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. Relatório: **Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

QUARTO PERCURSO

TRAJETÓRIAS DE VOZES ATRAVESSANDO PONTES EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

“Uma representação possível da pedagogia intercultural é aquela da metáfora do intertexto: uma rede de contextos, uma teia de conhecimentos e experiências que entrecruzam fios e moldam a estrutura de um tear”.

Francesco Susi⁵²²

“Nós somos as nossas agendas pessoais. Sobre suas margens rascunhamos pensamentos, sensações, imagens; evocamos os lugares que gostaríamos de ver ou as coisas que gostaríamos de fazer. Uma agenda a provar que vivemos e continuamos a viver. Relendo-a, recompomos o que fizemos e quem encontramos, e aprendemos a conhecer outras reflexões, outras sensações, outras imagens. (...). Uma agenda é habitada também por ocasiões perdidas na vida. (...). Contaminar a própria agenda com subjetivas invenções, com uma rápida ou meditada auto-reflexão cotidiana é um pouco como entrar, sem se dar conta, em um clima intercultural. (...). Uma agenda que recolhe tudo aquilo que acontece, o que já foi feito e ‘aquilo que se poderia fazer’ e, este texto em potencial do devir, é a hibridação de comportamentos, de coisas ouvidas e lidas, de pensamentos e de pensamentos sobre pensamentos. Sempre devemos nos perguntar, auto analisando-nos, a quantas contaminações fomos expostos no curso de nossa vida (...). Sobre a maneira como nos transformamos naquilo que somos, para reconhecer, na nossa memória, a presença e o eco de muitas línguas, de muitas pessoas, de muitos acontecimentos, de muitas estradas seguidas. Ler e reler a própria existência, seguindo esta contaminação é sentir-se habitado por fios interculturais que perpassam as nossas próprias histórias de vida.(...). Uma agenda cheia de interrogações, porque também em nós, existem culturas desconhecidas a descobrir e a redescobrir”.

Demetrio Duccio⁵²³

⁵²² FIORUCCI, Massimiliano. *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando Editore, 2000, p.9. (tradução nossa)

⁵²³ DUCCIO, Demetrio. *Agenda interculturale: quotidianità e immigrazione a scuola*. Roma: Meltemi Editore, 1997, p. 7-14. (tradução nossa)

QUARTO PERCURSO

TRAJETÓRIAS DE VOZES ATRAVESSANDO PONTES EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Nesta trajetória de relação de intercâmbio intercultural, muitas vozes entrecruzaram os seus fios de vozes, traçando percursos, percepções e imagens sobre a realidade educativa. Percepções de percursos educativos que são entremeados transversalmente pelo saber, saber fazer e saber ser numa perspectiva intercultural. Creio que estes percursos interculturais são como uma visita à cidade de Esmeraldina, uma das cidades invisíveis de Calvino, onde “uma rede de canais, uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se”⁵²⁴, e “os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mas muitos, e aumenta ainda mais para quem alterna trajetos. E não é tudo: a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe-desce de escadas, bailéus, pontes arqueadas, ruas suspensas. Combinando segmentos dos diversos percursos elevados ou de superfície, os habitantes se dão o divertimento diário de um novo itinerário para ir aos mesmos lugares”⁵²⁵. Considero educadores e educadoras que atravessam pontes em educação intercultural como transeuntes que visitam e re-visitam transversalmente os mesmos itinerários: o saber, o saber fazer e o saber ser nos seus processos educativos. Percursos repletos de muitas camadas ou de muitos canais, pontes e vias que se entrecruzam. Neste sentido, seria possível definir ou conceituar educação intercultural sem a presença das vozes ou das narrativas daqueles que visitam e experimentam as explorações desta cidade invisível que transversaliza as práticas educativas?

Faço a opção por não estreitar as percepções em um único canal, uma única ponte ou via percorrida, mas por trazer as vozes e as narrativas dos transeuntes que percorreram e percorrem vias, pontes e canais nesta experiência de intercâmbio intercultural. Manifestações vivas de escolhas de itinerários e de jeitos de esquadrihar esta experiência, através da qual se pode continuar a explorar os percursos e variantes da educação intercultural.

⁵²⁴ CALVINO, Ítalo. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 83.

⁵²⁵ CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 83

São estas vozes que colho para tecer uma agenda intercultural feita de pensamentos, sentimentos, emoções, reflexões, sensações, imagens escritas e lidas nas margens de uma travessia de experiências compartilhadas. Palavras de educadores e educadoras que circunscrevem vãos de eu(s) que falam e traçam pontos de vista sobre educação intercultural. Vozes em primeira pessoa sobre o que é e pode ser educação intercultural. A expressão de vários itinerários para ir aos mesmos lugares – os nossos cotidianos em educação, onde são múltiplas as realidades educativas que se entrecruzam nos processos de formação.

4.1. Percepções de educação intercultural

(Gabriele) “A idéia de intercultura foi se formando desde o início de minha experiência de educador. A idéia não tanto de uma ‘outra’ cultura, compreendida como de outro país, mas aquela própria do encontro com crianças portadoras de um outro tipo de cultura, diferente da minha: a cultura de crianças com necessidades especiais, a cultura do diverso, a cultura da dificuldade de aprendizagem, a cultura de crianças em risco, até chegar posteriormente à criança estrangeira (vinda de outros países) que, no curso do tempo, tem sido presença nas nossas escolas. Digamos então, que o percurso intercultural iniciou para mim como escolha social: fazer escola significa portanto, fazer intercultura, porque é encontro entre dois mundos: o mundo do adulto e o mundo das crianças que, de qualquer forma, devem encontrar-se. Digamos que a minha práxis educativa sempre esteve ligada à intercultura. À idéia de que a criança é portadora de cultura, de história, que deve ser escutada; que com ela devo confrontar-me; que de frente à sua cultura a minha não tem nenhuma superioridade, apenas ‘elementos’ a mais de organização formal.”⁵²⁶

(Emília) “O encontro com o Projeto Oficinas do Saber, fortemente baseado na recuperação da auto-estima e dos direitos de cidadania, despertou em mim aquela posição ideológico-pedagógica dos tempos em que ensinava na periferia de Roma; no entanto, enriquecendo-a com novos elementos, novos percursos de pesquisa, novos pontos de referência como o do ‘distante’ que passa a fazer parte de uma dimensão familiar, próxima. Eu não creio que se possa ensinar intercultura, na medida em que não se trata de uma disciplina. Talvez, porém, seja possível indicar uma modalidade pedagógica que ajuda a aproximação com a realidade, a tornar interessante todo tipo de compreensão da realidade: a imersão, o contato, a relação. Sem encontros, sem intercâmbios, aquele ‘inter’ colocado em frente da palavra ‘cultura’, não teria razão de existir. Permaneceria apenas a palavra ‘cultura’: cada um com a sua própria, fechado em seu pequeno-enorme-rígido mundo. No ‘inter’, eu creio, se esconde o pequeno-grande segredo. Inter-cultura, cultura-entre, cultura que se cruza com outras culturas, culturas distantes e culturas próximas, culturas em movimento, em comunicação, em diálogo. Sem as nossas recíprocas presenças (Projeto Oficinas do Saber/Projeto Aquilone), a

⁵²⁶ BONFIGLI, Gabriele. *Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza*. Roma, gennaio 2001, 3 f. - (educador da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

intercultural teria permanecido uma moldura vazia, uma caixa conceitual vazia de presenças, conteúdos, trocas, encontros, relações, entrelaçamentos...⁵²⁷

(Izabel) “Hoje tenho a compreensão de que intercultural é um processo que perpassa todas as relações humanas. Vivemos intercultural no grupo de educadores das Oficinas do Saber, no grupo das crianças com as quais atuamos, na inter-relação com outros grupos, porque cada um de nós é um patrimônio vivo de culturas diversas: aquele que vem da área rural para viver no urbano e traz o seu imaginário simbólico campesino; aquele que vivencia a religiosidade afro e traz em si as marcas da beleza ritual de seus símbolos de culto; aquele que vivencia a função de pai ou mãe e traz no seu corpo as marcas da maternidade e da paternidade; enfim cada um de nós traz em si os traços culturais de sua existência e a escola, seria realmente escola, se considerasse esses universos ricos, no seu fazer educação. Creio que desvelamos o óbvio como diz Paulo Freire, porque agora podemos ver além do que nos parecia já visto, e assim o reinventamos. Mas creio que isto não teria sido possível sem a existência dessa relação intercultural. Estrangeiro não é, portanto, apenas aquele que vive em outro país, mas todos nós somos estrangeiros sempre que desrespeitados nas nossas diferenças, sempre que marginalizados ou impedidos de valorizar os nossos referenciais culturais. Somos nós que criamos os estrangeiros e, felizmente, os que podemos transformar esta situação.”⁵²⁸

(Grazia) “O discurso intercultural é transversal, não diz respeito somente à antropologia, porque esta verifica como os outros vivem nos seus contextos. Diz respeito a cada aspecto educativo. Este projeto de intercâmbio não se exaure com o encontro, com as viagens. Porque quem vem pode ser acolhido, escutado e depois vai embora e tudo pode continuar como antes. Este projeto se constitui de uma práxis cotidiana que se constrói dentro de um sentido intercultural; a pesquisa em relação ao outro, a outra, como dizia antes, não é ocasional, é uma atenção contínua e um pressuposto, uma consciência constante, que pode ter momentos de maior intensidade como em toda experiência, momentos de re-elaboração mais interna, mas que está sempre presente. Cada um em classe é para qualquer um presente um outro e ao mesmo tempo faz parte de um grupo. A mesma coisa vale para a pessoa na sua forma individual e para a sociedade. Isto é válido, tanto quando respondemos as cartas das crianças de Pistóia, como quando reelaboramos os materiais recebidos das Oficinas do Saber, e também quando trabalhamos em um projeto em classe, colaborando nos pequenos grupos ou também individualmente, sem perder o sentido de que se faz parte de um grupo. O Projeto de intercâmbio com o Brasil nos fornece continuidade, que é fundamental para uma formação educativa real, duradoura nos seus valores. Eu, em Aprilia, quando estava na Escola Elementar Montegrappa, trabalhei com um ciclo de cinco anos com crianças que conheceram este projeto da 1ª a 5ª série. A consciência

⁵²⁷ VITALE, Emília. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 3 f. (educadora da scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵²⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Maria Izabel Porto de Souza). Florianópolis, 1998, 18 p.

desta relação com meninos e meninas e com adultos, entrava nas suas vidas cotidianas.”⁵²⁹

4.2. O encontro como base das relações interculturais

(Bruna) “Este trabalho com o Brasil, possibilitou-me o encontro com realidades diversas, permitindo-me a ampliação de horizontes. Esta ampliação de horizontes faz crescer e isto não significa respeitar regras precisas, mas criar modalidades de relação individual, desenvolvendo a segurança e a coragem para se ter atitudes frente a situações e pessoas novas, atitudes construtivas, de crescimento e não de agressividade gratuita. É uma relação que estimula a coragem e o orgulho de cada um e cada uma de mostrar as suas próprias características, sem medo, quando encontra outras individualidades; sem ‘demonizar’ o estrangeiro próximo ou distante; ao contrário, amando e valorizando as características próprias do estrangeiro e vendo suas diferenças como fonte de riqueza”.⁵³⁰

(Emília) “Passado, presente e futuro, hoje se entrecruzam com grande facilidade nesse nosso longo percurso. Poderia ser diferente quando se vive uma história comum? Tempo e distância se encurtam quando usamos como medida o encontro. Ou seja, aquilo que vivifica a nossa relação, tornando-a forte, palpável, real, é fundamentalmente a continuidade de nossos encontros, aqui e ali. Uma continuidade que não só cria o fundamento para a estabilidade de cada uma de nossas construções, mas que ao ativar a memória e a perspectiva para o futuro, nos possibilita religar e entrelaçar os fios passado-presente-futuro, tecendo uma rede cada vez mais ampla. Uma relação à distância, sem alguma possibilidade de encontro não é uma relação. E não me refiro apenas ao encontro físico, mas ao encontro de nossas duas realidades: a realidade italiana e a realidade brasileira. As narrativas e a capacidade individual de saber narrar, podem dar asas ao imaginário, aproximando-o ou distanciando-o da realidade. Creio que isto identifica realmente o que é o encontro. Encontro do imaginário com a realidade, o encontro de olhares”.⁵³¹

(Izabel) “Falar da nossa relação é falar de muitos encontros e de uma história caminhante, que se de um lado é plena de desejos e sonhos; por outro é feita de realidades, de acontecimentos, de situações concretas produzidas através da experiência. Realidades sem as quais os sonhos e os desejos não se sustentariam, porque seriam devaneios não realizados, não concretizados. E quando falo de experiência não me refiro apenas às relações concretas mediatizadas pelo mundo, como diria Paulo Freire, mas das reflexões, das

⁵²⁹ URSINI, Grazia. *Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza*, Roma, gennaio 2001, 6 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵³⁰ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 3 (carta de Bruna Pandolfi – educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵³¹ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 6 (carta de Emília Vitale - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

compreensões que se passou a ter deste mundo e que constituem novas realidades”.⁵³²

(Patrícia C.) “Outra coisa que é muito interessante neste processo de encontros é a troca de atividades entre Brasil e Itália, que para mim é uma coisa nova, mas ao mesmo tempo penso que é válida e que tem que continuar, até porque são experiências diferentes, não só para mim, mas também para as crianças que estão recebendo estes materiais, porque são oportunidades de você ver o mundo diferente, não só o mundo da comunidade, da cidade, do país, mas o mundo num sentido mais amplo.”⁵³³

(Emília) “Cada um de nós, crianças e adultos, nos enriquecemos do ‘prazer’ de encontrar o ‘outro’, encurtando, cada vez mais, distâncias daquilo que é distante, que é diverso. E isto só foi possível através do encontro e através da relação. Aquilo que provavelmente criamos, nestes anos de intercâmbio, tenha sido uma dimensão diversa de mundo (do ponto de vista da percepção): uma dimensão de mundo menor, mais próximo. Assim, inclusive os problemas do outro, numa dimensão deste tipo, parecem resolvíveis, porque próximos, vizinhos. Não são os problemas do estrangeiro, de quem não conheço, que me é quase indiferente; mas são os problemas do amigo que estimula em mim sentimentos de envolvimento e solidariedade. Cada vez que acontece, por exemplo, alguma coisa em alguma área qualquer do Brasil ou relativamente próxima ao Brasil, e a notícia é transmitida na televisão, no dia seguinte em classe, acontece sempre um agitado número de perguntas que pede informações e respostas. Isto porque, o Brasil, através de Florianópolis, é o ponto de referência geográfica emotivamente próxima: é o lugar onde vivem os amigos. Amigos que as crianças nunca encontraram pessoalmente, a não ser em fotos ou através de algumas imagens de vídeo, mas que, no entanto, são os amigos importantes.”⁵³⁴

(Anna Maria) “Posso dizer que entrei no Projeto Aquilone por afeição, porque alguns colegas de minha escola o haviam conhecido através do MCE e propuseram a minha adesão. Ausente nos primeiros encontros da rede italiana por motivos pessoais, tinha pouca consciência de que coisas deveríamos fazer e empreguei muito tempo para compreender que não existia nada de pré-estabelecido, mas que tudo deveria ser inventado, construído. (...) Recordo-me que então, estava muito preocupada de como desenvolveríamos ações concretas de solidariedade, mas conseguia não me prender muito a esta dificuldade porque existiam os encontros entre nós, as proposições, o compartilhar de qualquer coisa

⁵³² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Maria Izabel Porto de Souza). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵³³ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Patrícia Chagas). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵³⁴ VITALE, Emília. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 3 f. (educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

da qual todos participávamos e que, uma vez realizado, pertencia a todos; esta era para mim a força e a beleza do Projeto Aquilone.” (Anna Maria)⁵³⁵

(Gabriele) “Eu creio que uma experiência pedagógica de qualquer gênero mude alguma coisa, porque significa cotidianamente um encontro com o outro. Se, a este encontro se junta um outro, totalmente distante da tua cultura de vida, deves fazer um esforço para compreender o que ele quer dizer-te ou que coisa existe dentro de suas palavras e de seu mundo. Tudo isto inevitavelmente te muda, mudando a tua maneira de relacionar-se. Faço um exemplo: quando veio fazer parte de minha classe uma menina chinesa, nós fizemos durante um ano o aprendizado de como trabalhar com uma menina chinesa. A mesma coisa aconteceu, num outro ano, quando tivemos em classe um menino cego. Não tinha nunca trabalhado com um menino cego e tive necessariamente que aprender a trabalhar com um menino cego. Pode parecer estranha a comparação, mas aquilo que quero dizer é que cada um é um mundo tão diverso da tua experiência de vida que deves, então, buscar a modificação de certos esquemas de relação.”⁵³⁶

4.3. A experiência como mediação de encontros interculturais

(Emília) “A compreensão que passa através da experiência é muito mais forte e concreta do que a palavra. Sobre isto nos ensinam os nossos alunos. Pessoalmente, a experimentei durante a minha primeira viagem ao Brasil. Tinham servido muito pouco as palavras de Marina que já havia viajado ao Brasil, as narrativas de viagem, as cartas. A realidade era bem diversa. Perguntam-me, muitas vezes, o que me leva a retornar ao Brasil. Os motivos são muitos e não descarto a minha lentidão de imersão na realidade nova e a necessidade de muitos encontros com uma realidade muito diferente da minha. Seria, de qualquer forma, muita presunção, acreditar ter conhecido ‘o outro’, somente porque o encontramos uma única vez. (...) Cada novo encontro contribuiu para a criação de novas conexões e para o desvelamento de um terreno comum em educação, onde é possível não só sonhar com uma nova realidade, mas construí-la. (...) Sem a possibilidade de um intercâmbio de encontros contínuos, no tempo, a desconfiança provavelmente teria sido o instrumento de medida da distância.”⁵³⁷

(Ana Márcia) “Tive a oportunidade de ir à Itália, pela primeira vez, em 1993. Foi uma experiência inesquecível. (...) Pude perceber o carinho, solidariedade e confiança depositados em nós. Na segunda oportunidade, em 1997, as sensações se repetiram e depois de quatro anos de intercâmbio entre nós, constato o quanto as nossas relações amadureceram. Estou certa que as correspondências e as

⁵³⁵ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 8 (carta de Anna Maria Valentini - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵³⁶ BONFIGLI, Gabriele. *Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza*. Roma, gennaio 2001, 3 f. - (educador da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵³⁷ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 6 (carta de Emília Vitale - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

viagens anuais, de brasileiros e italianos, são elos que fortalecem e contribuem com experiências concretas, a permanência desta relação no tempo.”⁵³⁸

(Bruna) “Como educadora esta experiência possibilitou-me explorar, na prática educativa, uma velha aspiração, a de educar com o concreto. Educar para formar pessoas, saindo do passivo mundo teórico e entrando em um mundo vivo, com referências reais, vividas, e com imagens concretas da vida escolar”.⁵³⁹

(Eva) “Para mim a relação intercultural começou com a viagem para a Itália, onde para mim a teoria passou para a prática. Uma coisa é você ouvir, outra coisa é você vivenciar, sentir e tocar o outro, sentir o cheiro, o sabor, olhar nos diversos olhares, tendo mais clareza da relação, pois as minhas impressões anteriores à viagem eram abstratas, não eram muito claras.”⁵⁴⁰

(Emília) “A metodologia (...) se transformou, no sentido que se enriqueceu de experiências, de instrumentos e habilidades. Todos os encontros de formação, os encontros interpessoais, as trocas realizadas na Itália e no Brasil, tiveram claramente um retorno na minha prática educativa, enriquecendo-a de maneira diversificada, no tempo. Se já vinte anos atrás, tinha uma metodologia baseada sobretudo na relação, na pesquisa, na experimentação, hoje esta habilidade continuamente em construção, enriqueceu-se, revigorou-se, transformou-se. Agora estou pensando em alguns trabalhos elaborados pelas crianças das Oficinas, utilizando as caixas vazias de ovos. Dez anos atrás, olhando o trabalho realizado, teria ‘criticado’ a escolha do material ‘pobre’ ou o teria considerado ‘esteticamente pobre’. Este ano, muitos dos trabalhos elaborados pelos meus alunos para a Feira de Solidariedade, utilizaram caixas de ovos vazias. Este exemplo revela uma das tantas ‘descobertas’ ou re-leituras que pode estar relacionada às nossas trocas recíprocas nestes dez anos, quase de convivência, que nos levaram não apenas a encurtar as distâncias, mas também a ‘re-significá-las’. A utilização deste tipo de material reciclável fez nascer em mim, através de vocês, uma concepção diversa da criatividade como ‘ato do fazer’, como ‘invenção’, como ‘transformação’.”⁵⁴¹

4.4. Encontros interculturais demarcando a especificidade das culturas infantis

(Miguel) “Essa troca que estabelecemos com vocês é fruto do projeto que se tem com a criança. Na verdade, o nosso contato de educadores, as trocas que estabelecemos nas viagens, com os telefonemas, com as correspondências, tudo

⁵³⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Ana Márcia da Silva Lopes). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵³⁹ BONFIGLI, Gabriele (org). **Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 3 (carta de Bruna Pandolfi - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁴⁰ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Eva Albertina da Silva). Florianópolis, 2001, 28p.

⁵⁴¹ VITALE, Emília. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, janeiro 2001, 3 f. (educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

isto é em função da criança. Ela é o motivo principal, é o centro de nosso trabalho.”⁵⁴²

(Bruna) “O Projeto Aquilone foi também uma fonte para sensibilizar e fazer as crianças refletirem sobre valores humanos, diversos daqueles da corrida ao último brinquedo do mercado de consumo, aos sapatos da moda: a atenção de Ludovica, de Sthefen e outros às expressões de Vilson, aos tons de sua voz, é a prova de que a pessoa se transforma no elemento dominante das relações.” (Bruna)⁵⁴³

(Djane) “Por serem criativos e belos, os trabalhos das crianças italianas motivam as minhas crianças para também produzirem trabalhos belíssimos, usando muita cor, criatividade e emoção. O contato com esses trabalhos desperta, sem dúvida, o interesse de minhas crianças pela leitura e pela escrita. (...) Esta experiência intercultural ajudou também a resgatar a auto-estima das crianças, mexeu com o imaginário delas e ajudou a despertar a criatividade e a afetividade. Também ampliou a visão de mundo das crianças, na maioria das vezes estreita, tanto no que diz respeito a conhecimentos novos como à ampliação de seus imaginários infantis.”⁵⁴⁴

(Anna Maria) “Ainda vivo o projeto como intercâmbio de amizade e de relações com pessoas que chegam e nos presenteiam com um pouco de seu tempo e de sua vida, mas também como estímulo para os meus alunos, que mesmo tendo tanto, sofrem porque gostariam de ter o pouco de supérfluo que ainda não têm. Entrar em contato com uma outra realidade infantil, que vive em condições diferentes, mas que nos passa uma imagem de si mesma de beleza e de alegria, motiva a reflexão para se redescobrir alguns valores que na nossa sociedade da aparência e do ter, estão um pouco obscurecidos.”⁵⁴⁵

(Grazia) “Outro elemento que constitui o sonho é aquele que se coloca na direção contrária àquilo que a sociedade em geral sutilmente impõe, a da distinção entre gerações, separando-as. Superar esta distinção, que para muitos parece uma barreira, está na base da mudança e da consciência de que as crianças têm uma história e uma presença, e que a relação com elas muito nos comunica e nos ensina.”⁵⁴⁶

⁵⁴² CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala do educador Miguel Luiz Turcatto). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵⁴³ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 3 (carta de Bruna Pandolfi - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁴⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Djane Mara Silva Ávila). Florianópolis, 2001, 28p.

⁵⁴⁵ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 8 (carta de Anna Maria Valentini - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁴⁶ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero

(Nizeni) "Para as crianças é um momento de muita valorização, pois a criança se sente muito importante sendo visitada por pessoas que vêm de muito longe para vê-las, para tocá-las, para confirmar a viva-voz que em outra parte do mundo existem outras pessoas (crianças e adultos) que estão torcendo por elas aqui no Brasil."⁵⁴⁷

(Educadores Escola Montegrappa) "Por convicções pessoais, consideramos a educação intercultural, que faz parte de nossos programas escolares, muito importante para o percurso formativo das crianças. O seu aprofundamento nos parece o melhor instrumento para ensinar as crianças a relacionarem-se entre si e com outros e outras, para desenvolver a auto-estima de si mesmas e para que não se sintam derrotadas no grupo. A auto-estima leva ao reconhecimento da validade do outro e das suas diferenças. Estes são princípios importantes em toda realidade educativa."⁵⁴⁸

(Cristina) "O significado profundo para as nossas crianças italianas é exatamente o seguinte: o outro como grande oportunidade de construção da identidade, rompendo com a defesa e o fechamento em relação ao externo (no qual o outro pode se transformar em inimigo perigoso), possibilitando o contato com o outro numa dinâmica de escuta e acolhida que garanta a possibilidade de cada criança ser autenticamente o que é (...). O conflito e a divergência podem ser pesados, mas quando estão presentes devem ser assumidos como dados de realidade, não devendo ser ignorados e transformados em julgamento e fechamento em relação aos outros."⁵⁴⁹

(Matilde) "Em Florianópolis vivi a grande emoção de rever pessoas já encontradas e de conhecer outras desconhecidas. (...) Foi difícil, emotivamente, constatar a realidade das crianças das Oficinas, mas o encontro com elas, os seus sorrisos, as suas acolhidas coloridíssimas são inesquecíveis. O significado do encontro estava em fazer com elas, brincar com elas, tocá-las, rir juntos, comer juntos, suscitar curiosidades e perguntas. Em suma, ser presença entre elas. A distância se transformou em aproximação, antes de qualquer outra coisa física e depois de humores, sentimentos, palavras, pensamentos. Com elas e com vocês. E assim crescia a consciência da importância dos encontros."⁵⁵⁰

(Grazia) "Nós conhecemos o projeto de intercâmbio através de Marina Spadaro, em diversas ocasiões: encontros no Movimento de Cooperação Educativa,

zero, Roma 1998, p. 10 (carta de Grazia Ursini - educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi- tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁴⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório sobre a visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde Biagioli, Elisa Galli, Grazia Ursini e Emilia Vitale) ao Projeto Oficinas do Saber.** Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

⁵⁴⁸ AUTERI, Pasquale . **Per crescere nel mondo. Il Punto: mensile di informazione, cultura e sport di Aprilia.** Aprilia, Anno 1, n.2, 30 novembre 1997, p. 10-11. (manifestação de educadores da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁴⁹ MARTIN, Cristina. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone (educadora da Scuola Elementare Montegrappa de Aprilia), Roma, novembro 1998, 4 f. – (tradução nossa) - acervo CEDEP.

⁵⁵⁰ BIAGIOLI, Matilde. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone (educadora de Perugia integrante do Projeto Aquilone), Roma, novembro 1998, 2 f. – (tradução nossa) -acervo CEDEP.

encontros do grupo de formação intercultural, na Casa Laboratório de Cenci, no seminário de Siena onde o projeto foi apresentado, e ele nos pareceu uma ocasião importante, tanto para nós adultos como para as crianças, porque havia uma coincidência de objetivos. No início não é que tudo estava claro, intuitivamente nos interessou e nos pareceu que se inseria e se articulava ao trabalho educativo que fazíamos na escola, no contexto particular de Aprilia, onde uma prática intercultural era cotidiana, mas uma reflexão sobre esta prática e sobre as problemáticas que desencadeava era toda ainda a construir. Meninos e meninas que vinham de outros países já estavam se inserindo nas nossas classes, a partir da metade dos anos 80, crianças somalianas, tunisianas, eslavas, dos países do leste europeu (...). A nossa política foi aquela da acolhida porque havíamos individuado estas presenças na escola como riqueza, porém isto também significava (...) enfrentar os eventuais problemas de uma prática intercultural com quem provinha de longe e, enquanto tal, era portador de uma outra língua, cultura, história. (...). Depois, porque não deve ser esquecido aquilo que é considerado como elemento prioritário: as crianças inseridas no nosso contexto escolar têm uma história, os seus próprios conhecimentos, a sua língua e o fato de não conhecerem a nossa língua é também um desconhecimento recíproco, porque nós também não conhecemos as delas, mas isto não deve anular ou diminuir a riqueza da história e do conhecimento que já possuem. (...) Por exemplo, quando estava na escola de Aprilia e passaram a ser inseridas crianças somalianas nas nossas classes, nos demos conta que elas tinham um modo completamente diferente do nosso de entender a escola, os tempos, os ritmos de trabalho e, ainda, tratavam-se de crianças que eram fugitivas de guerra, que economicamente estavam bem, mas que tinham vivido situações de perigo e mortes na família. Agora, aqui na Escola Raimondi, em Roma, onde trabalho já há dois anos, acontece a mesma coisa. Existem crianças que vêm de Bangladesch, da Índia, como Rubel, que descreve um tipo de escola repressiva e que é consciente que o pai não dá valor à escola italiana que para ele é muito "leve", porque ele faz o confronto entre as duas culturas (...). Mas este encontro entre crianças de outros países e outras culturas é uma riqueza. Às vezes encontramos situações de semelhanças entre nossas culturas, principalmente através da narrativa. Na Índia se impõe às crianças, a "cópia" de textos, então é necessário saber esperar para fazê-las compreender, dia após dia, que não basta copiar para aprender. Mas isto elas devem compreender gradualmente, através de um processo que faça com que elas de "afeiçoem" por uma nova forma de procedimento escolar; então não é necessário que nos escandalizemos que neste meio tempo elas copiem os textos do seu novo livro de italiano. Deve-se buscar uma mediação para que ocorra a passagem a uma outra forma de relação formativa, sem que se sintam inadequados, mas apenas um pouco deslocados, o que é inevitável no início, mas esta situação depois é superada. Só não se pode desconsiderar os tempos, os ritmos, as regras de convivência. Com a rigidez, mesmo que estejamos convictos de nosso método, não fazemos outra coisa que não seja distanciar. Mas isto, eu também só compreendi com o tempo. Enquanto não se tem experiência, se tende a rejeitar certas modalidades que as crianças trazem consigo, porque as consideramos ineficazes ou tradicionais, na maioria das vezes é assim, mas estas crianças pensam que a sua escola (do seu país de origem) era melhor até aquele momento, porque era a única escola que conheciam. Assim, este projeto de intercâmbio intercultural significou uma grande oportunidade de trabalho e reflexão intercultural,

e outras questões foram surgindo no decorrer de sua realização, como aquela do que significava uma relação à distância, um pensar-se à distância.”⁵⁵¹

(Izabel) “Na sociedade brasileira onde a infância das classes populares foi historicamente marcada pela negação de ser criança e onde a criança pobre é visualizada pelos estigmas da pobreza como carente, como deficitária, como incapaz de ser e logo de aprender, reverter este quadro, recuperando a auto-estima, a identidade de ser criança é processo fundamental de emancipação. Não se trata aqui de se negar ou fazer vistas grossas à desigualdade social existente no Brasil, mas de se compreender que esta desigualdade é fortalecida pelos seus vieses culturais e que, portanto, a nossa luta não é apenas pelas melhorias das condições dignas de existência, mas também pelo rompimento de visões culturais de dominação que excluem dos espaços escolares as culturas das crianças de classes populares. Gostaria de destacar sob este aspecto a importância da presença das crianças e dos educadores e educadoras italianos com o intercâmbio intercultural que desenvolvemos, neste processo de recuperação da auto-estima de nossas crianças através de ações de reconhecimento. E, também, marcar as aprendizagens que efetuamos como educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber sobre o processo didático-metodológico de atuação com as crianças, que se enriqueceu através desta experiência de intercâmbio intercultural. Passamos a compreender e a situar nossas intervenções, no diálogo intercultural entre sujeitos diferentes, que cumprem interativamente o seu protagonismo no processo educacional.”⁵⁵²

4.5. As mediações nos encontros interculturais

(Educadores da Escola Elementar Montegrappa) “O momento mais comovente é aquele do telefonema. Cada classe escolhe um representante que falará com as crianças das Oficinas. O contato, mesmo que só auditivo com pessoas que são sentidas como próximas em tantas experiências, oferece momentos intensos, dos quais as crianças participam com muito entusiasmo. É nestes momentos, que compreendemos que fizemos realmente um caminho junto com as Oficinas do Saber. É o tempo, no qual, depois de ter-se superado as distâncias culturais e metodológicas, superamos também as geográficas. É como se encontrar entre amigos.”⁵⁵³

(Miguel) “O telefonema é muito significativo para as crianças, pois se sentir chamada por alguém ao telefone e poder conversar, significa ser amada, querida, ter amigos, ser valorizada. Isso é muito bom para a auto-estima da criança brasileira. Enquanto a globalização econômica exclui, nosso projeto intercultural

⁵⁵¹ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁵² SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Entrelaços de olhares: aprendizagens e desafios em dez anos de relação intercultural entre o Projeto Oficinas do Saber (Brasil) e o Projeto Aquilone (Itália)**, trabalho apresentado no Seminário Infanzia e Infanzie: cittadinanza dei bambini e percorsi interculturali, Pistóia, ottobre, 200, 08 p.

⁵⁵³ AUTERI, Pasquale. **Per crescere nel mondo. Il Punto: mensile di informazione, cultura e sport di Aprilia**. Aprilia, Anno 1, n.2, 30 novembre 1997, p. 10-11. (manifestação de educadores da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

busca a solidariedade, conhecer e respeitar diferentes culturas, construir a cidadania.”⁵⁵⁴

(Emília) “Penso nos telefonemas, nas correspondências, nos educadores mediadores de encontros entre as nossas crianças. Com a vídeo-conferência concretizamos um encontro bem maior. Uma caravana de crianças partiu das Oficinas e uma outra caravana de crianças partiu das Escolas Romanas. Puderam encontrar-se, entrecruzando olhares, palavras, perguntas; por duas horas ocuparam espaços públicos que de outra maneira não seriam acessados: o Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis e o Ministério da Educação em Roma. A experiência intercultural se alarga e inventa outras possibilidades de relações. Assim, uma outra caravana partiu de Florianópolis e das Escolas Italianas, tendo como ponto de encontro Orvieto. Não se encontraram os olhares e as palavras ao vivo. Mas, pela primeira vez, se encontraram as produções, os trabalhos manuais, a criatividade de nossas crianças. Produções em exposição visível, encostadas umas às outras, em um espaço comum. Uma realização desse tipo, é com certeza o resultado de um longo trabalho sobre nós mesmos e sobre a relação estabelecida entre nós. É a consequência positiva do nosso encontro, dos momentos de atividades realizadas nas escolas italianas e nas Oficinas do Saber, do entrecruzamento de nossos percursos pedagógicos.”⁵⁵⁵

(Patrícia K.) “No momento em que recebemos uma correspondência ou escutamos a voz num telefonema, ou ainda recebemos uma visita italiana, nossa emoção se exterioriza, fica à flor da pele. Realmente os amigos italianos nos consideram como gente, como amigos, nos dão importância e nos respeitam. Toda essa troca que é recíproca, vai desembocar no resgate da auto-estima e da auto-confiança das crianças e, ainda mais, na valorização de seus conhecimentos e habilidades, modificando tudo aquilo que na maioria das crianças estava quase que anulado ou pesando muito para o lado negativo, pois todas dizem: ‘sou pobre’, ‘não vou aprender nunca’, ‘tudo que faço é muito feio’. Só que alguém de um lugar muito longe, admira e gosta do que eu faço, da minha cultura, da minha pessoa. Isto é uma grande revitalização de energia, é troca, é partilha, é solidariedade, é uma profunda amizade.”⁵⁵⁶

(Nizeni) “Através dos trabalhos recebidos da Itália, deparei-me com o belo e constatei que os trabalhos das crianças italianas falam e demonstram sonhos, curiosidades, fantasias que se identificam com os trabalhos que desenvolvo com

⁵⁵⁴ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório sobre a visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde Biagioli, Elisa Galli, Grazia Ursini e Emília Vitale) ao Projeto Oficinas do Saber.** Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

⁵⁵⁵ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 6-7 (carta de Emília Vitale - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁵⁶ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Patrícia Cunha Kincheschi). Florianópolis, 1998, 18 p.

as minhas crianças. Isto me reforçou a idéia de que a natureza de ser criança, sob alguns aspectos é a mesma, independentemente das fronteiras” (Nizeni)⁵⁵⁷

(Emília) “Há alguns anos atrás, recebemos da turma de Miguel uma lenda: a lenda do fogo. Aquela lenda foi re-escrita pelos meus alunos em quatro versões ou leituras diferentes, uma vez que quatro são os personagens fundamentais: os índios, o seu inimigo Minaram – possuidor do fogo, o herói Iaravi e uma gralha branca. Assim, a lenda original permanece e, ao mesmo tempo, não só ela, mas outras versões e a verdade de Minaram irrompe fronteiras, nas tantas outras verdades possíveis. Um outro trabalho que utiliza o mesmo método, digamos de variação de pontos de vista, diz respeito à viagem de Celene e Patrícia à Itália e à dramatização que realizaram sobre a conquista do Brasil. Também neste trabalho, cujo título é ‘Vaievém’, o encontro com o Brasil foi apresentado sobre o ponto de vista das educadoras brasileiras e não como um elenco de acontecimentos históricos. E foi incrível a quantidade e a qualidade de percepções que este trabalho trouxe à luz. A conquista do Brasil, escutada e vivida através do ponto de vista de Celene e Patrícia foi transcrita pelas crianças sob três pontos de vista: a dos índios, dos europeus e dos negros. Este é um tipo de percurso que estimula o pensamento em direção a uma visão mais ampla, menos rígida, de leitura do real e do mundo. Experimentar o deslocamento do próprio ponto de vista em um outro ponto de vista através de um dos personagens de uma narrativa, de uma fábula, de um mito, de um acontecimento histórico, de uma outra pessoa, faz com que a cada leitura a realidade mude com a mudança do ponto de vista vivido em primeira pessoa. É claro, são exercícios-jogos que divertem muito, porque qualquer deslocamento do eu, neste fazer de conta, nesta brincadeira, não tem nada a perder. Ao contrário, tem a ganhar, adquire uma ligeireza. E é através deste prazer da ligeireza-jogo que o pensamento começa a exercitar-se ao movimento, à elasticidade para as conclusões abertas, para a mudança dos juízos de valor, para concepções de realidade, que mudam com a mudança do ponto de vista com que são observadas.”⁵⁵⁸

(Grazia) “Partir de si mesmo, construir com o grupo, encontrar os outros e as outras é um percurso de pesquisa, de conhecimento, de experiência, de conscientização. A mediação cultural feita através de pessoas, media também a aproximação a outras culturas conhecidas através de livros, poesias, imagens, filmes. A relação é vivificada, enriquecida, adquire um sentido maior, estreita a distância, adquire uma outra perspectiva, uma outra tangibilidade, porque por detrás das culturas estão as pessoas. Porque este é o risco, algumas vezes parece que por detrás dos livros não existem pessoas de carne e osso, parece ser apenas uma produção material, uma produção descarnada. O encontro com os educadores brasileiros é uma mediação cultural, porque através de momentos de grande e significativo intercâmbio afetivo e emotivo é possível aproximação a uma outra cultura que se apresenta com suas diferenças e semelhanças, que sempre existem, possibilitando a consciência e o sentimento da beleza do encontro e não do medo e da ameaça, constituindo estes elementos uma grande conquista

⁵⁵⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. *A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália*, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha). Florianópolis, 2001, 28p.

⁵⁵⁸ VITALE, Emília. *Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza*, Roma, gennaio 2001, 3 f. (educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

educativa. É um grande valor a se ter sempre presente, quando existe a vontade de contrastar uma sociedade, onde o preconceito e o racismo estão radicados e assumem vários aspectos. A narrativa de quem vem de longe deveria sempre saber “fascinar” ou também “indignar” se a narrativa é de injustiça. Porque tudo isto nos diz respeito. (...) Trabalhei muito, por exemplo, sobre as culturas originárias da América e algumas práticas passaram a ser adquiridas a partir deste conhecimento, como o sentido de se estar em roda, a relação com a natureza, a observação do céu, a oralidade; é estranho e interessante, porque algumas vezes, estas são práticas que as nossas crianças conhecem muito bem, e também disto se deve ter consciência, redescobrir. Não se deve também esquecer que a infância é interessada na infância, a conhecer como vivem meninos e meninas de outras partes do mundo: em Pistóia, em Florianópolis ou em Bangladesh que coisas acontecem com meninos e meninas como elas? Assim, um discurso sobre os direitos e a luta por justiça no mundo deve dizer respeito, sobretudo, à realidade da infância, aos contextos em que vive. Este argumento dos direitos da infância é uma grande ocasião de reflexão crítica e de conhecimento. Neste sentido a viagem, as viagens de educadores brasileiros têm uma importância fundamental.”⁵⁵⁹

(Miguel) “As educadoras Grazia, Elisa e Matilde cativaram os pequenos artistas ao desenvolver a atividade de pintura com as mãos. No início as cores separadas, depois a mistura, a imaginação, a criação, a arte. As crianças sentiram-se orgulhosas, alegres, felizes ao brincar com as cores. Estavam brincando com a vida ao trabalharem livremente com as mãos sobre a tinta e o papel. Culturas diferentes respeitando-se mutuamente, estimulando a imaginação, a criatividade. Algumas crianças (Débora e Leandro) sentiram-se como artistas. A Vanderléia sentiu muita calma e paz interior.(...) A vida também estava presente nas surpresas que as educadoras italianas trouxeram para as crianças. O que estará dentro do pacote? A imaginação foi estimulada ao máximo. Era uma planta ornamental. Pequeno símbolo, mas muito significativo para as crianças. Elas cuidam dela, com carinho, todos os dias. Esse símbolo marca o encontro do homem com o outro e com a natureza. (...) Vocês trouxeram coisas simples, mas significativas porque estavam ligadas ao jeito simples das crianças. Os objetos falavam de cor, movimento, brincadeira, vida. Quase todos os objetos são comuns nas nossas culturas. Às vezes, lhes atribuímos valores diferentes, mas o importante é que falam da vida, dos sentimentos, dos sonhos, do diálogo, dos desejos. É tudo que uma relação intercultural precisa para acontecer.”⁵⁶⁰

(Cristina) “Ter uma mediação cultural que é afetiva, que é personalizada, é fundamental. Uma coisa é o encontro com o outro através de um livro, outra coisa é o encontro com o outro como corpo. Na afetividade de desenvolve a curiosidade, a concretude das relações, o sentir-se dentro de um intercâmbio. Com um livro é como se você fosse um expectador externo que olha alguma coisa que acontece. Quando, ao contrário, acontece a presença afetiva do encontro, os corpos criam a

⁵⁵⁹ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP

⁵⁶⁰ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório sobre a visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde Biagioli, Elisa Galli, Grazia Ursini e Emília Vitale) ao Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

aproximação e você se sente dentro de uma estrada comum. O outro passa a ser sujeito, é presença. ⁵⁶¹

(Grazia) “Quando vem uma educadora do Brasil, ela é mediadora de um grupo de meninas e meninos distantes e isto reforça uma cultura de intercâmbio, de movimento, de passagem do distante ao próximo e vice-versa; também o intercâmbio do próximo ao que está próximo se torna mais fácil, cotidiano e possível como condição para acolher e desejar a presença do outro. Então não é tão somente aproximar-se de quem vem de longe, mas a mediação cultural favorece também a relação entre meninos e meninas que constituem um grupo e entre grupos. Esta mediação não acaba quando as educadoras vão embora, o encontro se insere numa prática, numa postura intercultural cotidiana.”⁵⁶²

4.6. Afetividade, reciprocidade e solidariedade como desenvolvimento da capacidade de escutar e acolher as diferenças culturais

(Vilson) “O caminhar do projeto passa por um processo de desvelamento do outro, que é o inusitado; o outro de fora e o outro de dentro. O de fora traz uma dimensão de medo ao de dentro, e o de dentro, pode olhar o de fora com estranheza pela própria relação passada da história. Creio que o primeiro ponto que nós superamos, no caminhar do projeto, foi o de desvelar de que é possível uma relação recíproca, de troca, onde na troca não há superior nem inferior, na troca há uma relação de partilha; e essa partilha é onde a possibilidade do saber entra numa relação interativa, e o elemento dessa relação interativa entre nós e vocês foi a afetividade. Uma afetividade que se tornou efetiva, se tornou efetiva e afetiva na relação entre a criança brasileira com a criança italiana, na relação adulta (educadores e educadoras brasileiros e italianos). A afetividade foi a mola propulsora da relação corporal entre nós, no desvelar do que estava por detrás desta palavra – a relação de paridade.” ⁵⁶³

(Gabriele) “Aquilo que me parece, posso confirmar hoje é que a solidariedade não pode ser um elemento isolado, existente por si mesmo, externo à relação. Ou está no interior do projeto pedagógico como uma das explicitações das relações de reciprocidade ou acaba por se transformar numa forma desequilibrada e intolerável de assistencialismo, que serve pouco a quem a recebe e mantém uma das partes em uma substancial posição de superioridade. Então é uma relação de poder, na qual podemos dizer adeus à reciprocidade (...). Uma aposta que fizemos, desde o início desta relação intercultural, por uma necessidade intrínseca da relação, sem a qual não existe relação, é aquela da reciprocidade. Uma resposta óbvia a esta relação de reciprocidade entre Norte e Sul é aquela da construção de relações afetivas, porque numa relação afetiva não existe o cálculo das entradas e das saídas, cada um coloca aquilo que é, e encontra os outros. Se isto é verdadeiro, é

⁵⁶¹ MARTIN, Cristina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Apúlia, gennaio 2001, 3 f. - (educadora da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁶² URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 6 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP

⁵⁶³ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala do educador Vilson Groh). Florianópolis, 1998, 18 p.

também verdade que seria redutor limitar a nossa relação à dimensão afetiva. Ela permanece central, fundamental, mas não exclusiva. Ela constitui o elemento de motivação da relação, sem a qual não se produziria aquele movimento de reconhecimento-enamoramento capaz de colocar em campo as energias fundamentais para todo projeto interpessoal. Assim, se a reciprocidade nas relações afetivas não são quantificáveis, o aspecto profissional também não é descritível. Neste sentido, posso dizer aquilo que me foi oferecido por este projeto de intercâmbio e que creio foi oferecido como oportunidade a todos: a primeira coisa é sobre o sentido do meu trabalho pedagógico que deve sair fora da repetição cotidiana (...), exigindo a busca na minha memória histórica e profissional de novas motivações e metodologias; a segunda é aquela de compreender a distância entre as minhas afirmações e a minha práxis educativa, levando-me a ter que refletir sobre o que significa a centralidade da criança no meu trabalho cotidiano, colocando em confronto não só a pedagogia, mas também a metodologia didática e o intercâmbio de experiências; e o terceiro ponto é aquele do confronto de modelos diferentes de desenvolvimento das relações no interior de duas áreas culturais muito diferentes – uma fundada sobre um processo acentuado de individualização (a nossa) e outra sobre aquela do coletivismo (a brasileira), logo sobre uma rica reflexão sobre a possibilidade de interação entre esses dois sistemas.”⁵⁶⁴

(Djane) “Todos e todas sabemos que as correspondências, os telefonemas, as trocas de fotos e produções sempre marcam um momento intercultural muito especial e, que essas coisas, são muito importantes na vida das crianças e nas nossas vidas. Mas existe algo que seria o ponto culminante desta relação, que são as viagens. É como se o fato dos italianos estarem aqui no Brasil ou nós, lá na Itália, conseguisse materializar esta experiência e a gente pudesse tocá-la. Falo desse jeito para tentar expressar o que sinto quando italianos(as) deixam sua casa, sua família, seu país, suas férias, para viverem uma experiência nova, mesmo sabendo que jamais voltarão os mesmos para suas casas. Este é um aspecto que sempre mexeu muito comigo, a presença de educadores(as) italianos no Brasil. Estes encontros sempre provocaram momentos de muita formação e muita troca afetiva. Tê-los nas Oficinas, em nossas casas e em nossa cidade, perto de nós, é um presente irrenunciável para a continuidade desta relação intercultural.”⁵⁶⁵

(Sandra) “Sou consciente de que a amizade que está nascendo entre nós é o valor mais importante e que o intercâmbio afetivo será sempre prioritário, em qualquer percurso de conhecimento que se queira empreender juntos.”⁵⁶⁶

⁵⁶⁴ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 4-5 (carta de Gabriele Bonfigli - educador da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁶⁵ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. *A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália*, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Djane Mara Silva Ávila). Florianópolis, 2001, 28p.

⁵⁶⁶ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 9 (carta de Sandra Bovina- educadora da Scuola Elementare Jean Piaget - tradução nossa) – acervo CEDEP.

(Patrícia C.) “A relação intercultural se estabelece através das crianças e, tanto para elas como para mim, a afetividade nesta relação é fundamental.”⁵⁶⁷

(Grazia) “É sonho agir de tal maneira que o ponto de partida e o fim político de nossas relações não excluam, antes acumulem força na afetividade, nas emoções, no calor dos corpos, na imprevisibilidade dos gestos de amizade, na importância dada aos pequenos rituais coletivos, aos elementos simbólicos e aos traços construídos quando nos colocamos em jogo, a partir de nós mesmos.”⁵⁶⁸

(Gabriele) “O reconhecimento do outro implica a capacidade de escutá-lo e não pode existir reciprocidade sem escuta. Neste sentido, escutar significa saber reconhecer a oferta do outro, traduzindo na nossa linguagem-história a linguagem-história do outro. Assim é possível misturar identidade e processos de transformação, garantindo a qualquer um a co-evolução de si mesmo, no interior de sua própria história. Neste sentido, eu entendo a reciprocidade como co-evolução, não como algo dado, mas como processo. Uma relação de real reciprocidade é aquela que garante a qualquer pessoa o desenvolvimento de um percurso singular de crescimento, sem impor modelos pré-constituídos, iguais para todos.”⁵⁶⁹

(Cristina) “Depois tem a idéia de solidariedade: aprender um conceito diverso de solidariedade, compreendido como um estar juntos e fazendo coisas, juntos. É a idéia de construir um todo, formado de muitas partes: eu coloco uma parte e cada um coloca também a sua contribuição.”⁵⁷⁰

(Marina) “Uma outra grande contribuição desta relação de intercâmbio, para nós, foi a do encontro com um parceiro forte no Brasil, através de cujo contato, compreendo o discurso da reciprocidade. O terreno do ‘inter’, do entre, de um discurso intercultural é vivido como um espaço de aproximação, uma aproximação horizontal (não existe nenhuma verticalidade). Isto significa que os dois interlocutores se ajudam, se solicitam, se provocam, para que ambos possam ser sujeitos em paridade um com o outro. Este é um grande desafio, porque não é verdade que é fácil. Mesmo porque, quando se começa uma viagem na direção do outro, se está cheio de preconceitos e estereótipos sobre nós mesmos e os outros. A relação funciona somente quando estes preconceitos são rompidos e desmascarados. A reciprocidade é, talvez, o melhor meio para fazer com que isto aconteça. (...) Uma forma de superação dos preconceitos é a da educação para o escutar-sem-julgamentos. O ouvir, compreendido como o escutar o outro, mas

⁵⁶⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Patrícia Chagas). Florianópolis, 2001, 28 p.

⁵⁶⁸ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 10 (carta de Grazia Ursini – educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁶⁹ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 5 (carta de Gabriele Bonfigli - educador da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁷⁰ MARTIN, Cristina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Apúlia, gennaio 2001, 3 f. - (educadora da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

também como capacidade de descentramento, isto é, capacidade de fazer meus, os pontos de vista do outro.”⁵⁷¹

(Emília) “Quando você não conhece um projeto, não entra a fazer parte dele de imediato, com a clareza de uma série de certezas motivadoras. Entra por curiosidade. Existe alguma coisa que estimula, mas que não é suficientemente clara. Obviamente você não se interessa ou não se torna curiosa por projetos que não tenham nada a ver com a sua vida e com a sua ideologia. Um projeto como aquele que propunha Marina, era um projeto a ser descoberto, talvez todo a ser inventado: o Norte e o Sul do mundo, o distante e o próximo, a reciprocidade. É possível compreender como uma proposta deste tipo pode ser motivadora e desafiadora? O quanto pode encher você de curiosidade? E quando falo de curiosidade, não me refiro à curiosidade como assimilação, como uma motivação que devora, consome e imediatamente se exaure. Falo de curiosidade como desejo filosófico de conhecimento, de saber.”⁵⁷²

(Djane) “O curso de italiano que se realizou nas Oficinas foi muito especial para mim e para as crianças, porque aprender italiano para ser professor desta língua é uma coisa e aprender italiano porque eu quero entender melhor o meu amigo italiano, que mesmo estando longe consegue me respeitar, me valorizar e construir comigo um bellissimo sonho de realidade, de solidariedade, é outra coisa.”⁵⁷³

4.7. Educação intercultural como re-visitação da própria história e encontro com a história de outros e outras

(Emília) “Passaram-se sete anos desde o início desta nossa viagem comum e, no entanto, não me parece tanto tempo assim. Será porque construímos memória? A memória não se constrói sobre nada: necessita das experiências, fatos concretos, realidade vivida, encontros. A memória tem raiz naquilo que construímos juntos.”⁵⁷⁴

(Felicita) “Em Orvieto participei de um laboratório. (...) Emília pediu para fecharmos os olhos e escutar: assim pelos meus ouvidos entrou o rumor do vento, um vento forte, turbinado, envolvente, inquietante. Som de vento que me levou para longe, para a minha casa no Sul da Itália, atormentada pelo mesmo vento impetuoso, uma força que dura dias e dias, e com a qual se necessita aprender a conviver, descobrindo a sua faceta enervante, mas também aquela que impulsiona, que nos empurra para andar avante (...). Emília, Maurizia e Grazia, recém tornadas de

⁵⁷¹ SPADARO, Marina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Marino/Roma, gennaio 2001, 7 f. - (educadora que coordena o Projeto Aquilone - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁷² VITALE, Emília. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 3 f. (educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁷³ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Djane Mara Silva Ávila). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵⁷⁴ BONFIGLI, Gabriele (org). **Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 6 (carta de Emília Vitale – educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

viagem ao Brasil, nos abriram duas grandes malas, plenas de 'coisas' brasileiras e nos alimentaram a curiosidade. Desta busca de encontro, veio fora um outro pedaço de vocês que se entrecruzou com o meu: odores de casa, instrumentos, ritmos, inclusive 'diabinhos' da minha tradição. Assim as minhas raízes refloresceram do passado e claríssima foi a minha consciência do porquê escolhi, com muita tenacidade, ser educadora. Porque o Sul da Itália é terra de fortes contrastes, onde cada passo é uma conquista dura e cansativa, especialmente para as mulheres e, sobretudo, para as crianças. Mas, ao mesmo tempo, aquela fadiga te força a buscar com tenacidade uma outra estrada, abraçando na criatividade, na fantasia, a idéia de não se estar sozinho e de se poder dividir o percurso com outros, para juntos construir e defender a própria cultura. Ensinando descubro que no olhar de cada criança existe este 'Sul', aquele cansaço para aprender, a ser escutado e compreendido, mas onde ao mesmo tempo, existe vontade e alegria da descoberta, a ironia do desafio e do prazer do conhecimento como verdadeira apropriação."⁵⁷⁵

(Gabriele) "Se devo pensar em um significado desta relação devo, necessariamente, partir daqui: do encontro de pessoas, de percursos de vida, de histórias distantes, mas com uma incrível aproximação pela ressonância imediata que criou na minha memória. Aproximação com a minha memória de formação, ligada a grupos de trabalho que se colocavam a necessidade de associação do problema pedagógico com o problema político, ou seja, o meu encontro com a Pedagogia Freinet, a pedagogia popular. Desde o início o projeto de intercâmbio intercultural, para mim, se identificou com a possibilidade de reacender um percurso profissional que depois de muitos anos, corre o risco de se tornar rotina, sem estímulos. Mas para que uma proposta operativa possa se transformar em sonho e utopia, é necessário que esta encontre uma correspondência profunda na tua própria história, na tua memória. Só assim, a tua participação perde caráter acidental para transformar-se em elemento essencial de teu percurso humano e profissional."⁵⁷⁶

(Grazia) "A relação com o Brasil cria oportunidades... Por exemplo, quando se discute sobre o colonialismo, existem formas de aproximação diversas sobre este argumento, existem livros textos que resolvem o assunto em duas páginas, fazendo aparecer a conquista por parte dos europeus como consequência da tensão humana em direção à exploração, depois, às vezes, em meia página, apresentam as culturas pré-colombianas, provavelmente esperando que sejam vivificadas pelos europeus civilizados. Eu trabalhei muito sobre o colonialismo na América e em outros países, em todas as épocas, sobre as causas e as consequências, as repressões, as lutas de resistência e também como origem da mestiçagem de culturas e de povos como aconteceu no Brasil e, assim, muitas das coisas que nos são enviadas do Brasil através das crianças das Oficinas do Saber, dos educadores e educadoras brasileiros, falam disto, da árvore genealógica, das

⁵⁷⁵ BONFIGLI, Gabriele (org). Lettere sull'oceano. **PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 2 (carta de Felicita Caldarulo - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁷⁶ BONFIGLI, Gabriele (org). Lettere sull'oceano. **PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 3-4 (carta de Gabriele Bonfigli - educador da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP

festas, dos problemas que vivenciam os índios na Amazônia ou da luta dos Sem Terra. Por outro lado, o colonialismo interno não terminou, assumiu características diversas, de tal forma que a política de subjugação e injustiça prossegue muito bem a sua estrada em todas as partes do mundo.”⁵⁷⁷

4.8. Educação intercultural como formulação de auto-imagens e imagens dos outros

(Bruna) “Os ideais, a paixão e a alegria com que as esplêndidas pessoas que encontrei circulavam em torno às crianças das Oficinas, foram uma grande energia para a minha vida. Os olhos luminosos das crianças e dos educadores que se movem em meio a grandes dificuldades, me transmitiram ainda, força e esperança, em um mundo luminoso.”⁵⁷⁸

(Eva) “Analiso esta relação com a Itália como muito forte, rica e importante. Para mim é um processo de conhecimentos, trocas e aprendizados tanto para a minha vida pessoal como profissional. A cada trabalho que recebemos da Itália, tanto eu como as crianças nos sentimos desafiados e estimulados a dar uma resposta e sempre acontece uma aprendizagem”. (Eva)⁵⁷⁹

(Anna Maria) “Depois chegaram na Trento os primeiros educadores brasileiros e foi como se o projeto de intercâmbio se tornasse vivo, verdadeiro, por quanto saía da indeterminação do ‘em algum lugar..., algumas pessoas fazem..., têm necessidade de...’. Aquelas pessoas que se empenhavam diretamente entre tantas dificuldades, facilmente imagináveis, eram eles. Vinham na nossa escola por alguns dias, mas era como se sempre tivessem estado conosco. A capacidade que têm de relacionar-se com as crianças, de escutá-las, é a coisa que ainda mais me toca.”⁵⁸⁰

(Cida) “Percebi o valor que cada um deposita em si mesmo quando volta de uma viagem à Itália. Todos se sentem maravilhados com aquele (a) educador(a) que sempre esteve aqui e que parece, nunca tinha sido desafiado a vir à tona.”⁵⁸¹

(Grazia) “Este projeto foi para mim uma oportunidade de crescimento muito grande e uma possibilidade de conjugar trabalho, empenho político, dimensão coletiva e

⁵⁷⁷ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP

⁵⁷⁸ BONFIGLI, Gabriele (org). **Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 3 (carta de Bruna Pandolfi - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁷⁹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Eva Albertina da Silva). Florianópolis, 2001, 28p.

⁵⁸⁰ BONFIGLI, Gabriele (org). **Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 8 (carta de Anna Maria Valentini - educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁸¹ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **A relação de Intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber (ponto de vista da educadora Maria Aparecida da Silva Silveira). Florianópolis, 2001, 28p.

comunitária, emotividade e significação para a viagem. Tudo isto para mim tem tudo a ver com o sonho e a utopia.”⁵⁸²

(Sandra) “Este primeiro ano de trabalho no Projeto Aquilone foi para mim um ano de crescimento, junto às minhas crianças. Junto com elas eu aprendi que o outro é diferente, enquanto portador de uma outra cultura, mas que todos somos iguais porque temos necessidades, sonhos e aspirações comuns que se associam, mesmo que vivamos em realidades diversas. Eu também, junto com as crianças, estou aprendendo a superar preconceitos, aprendendo a colocar-me no lugar do outro e, por isto, desejo continuar a conhecê-los e a senti-los.”⁵⁸³

(Marina) “Com vocês vivi situações limites de alteridade e descentramento. Recordo anos atrás em Florianópolis: para mim “500 anos de conquista”, para vocês “500 anos de resistência”. Descentramento como consideração do outro em mim mesma, alargando o meu horizonte pessoal, restituindo-me a aposta dialética da complexidade. Este encontro fez com que me apaixonasse pelo jogo da aproximação a vocês, para tomar distância em relação a mim mesma; pelo jogo de construir qualquer coisa de novo, de compartilhado, qualquer coisa que antes não existia (afetividade, ações, conceitos...). Mas descentramento é também desorientação, medo de renunciar a alguma coisa que orienta a minha identidade. Salto mortal é encontrar os outros e as outras que não são mais a minha própria projeção. Sentir a ameaça para a minha pessoa e para a minha cultura. O encontro com a aspereza do preconceito dos outros e a aspereza em descobrir os meus próprios preconceitos. Com vocês atravessei, atravessamos, este território, tendo como mediação a reciprocidade que se nutre de assimetrias e diferenças. A rede de proteção? A confiança muito forte nos olhares, nos pequenos gestos. O escutar como paciência e como tolerância ao descobrir o escândalo de que o tu não é eu, mas é o tu.”⁵⁸⁴

(Onia e Paola) “Pensava: é tudo tão distante, além do oceano. Tempo, encontros, reflexões, anularam as distâncias e compreendi: o projeto de intercâmbio é uma carga interna que regenera, porque somos um grupo. E Onia acrescentou: pensar que além do oceano conheço e sou conhecida faz com que não me sinta sozinha, me dá energia e a vontade de trabalhar com as crianças.”⁵⁸⁵

(Cristina) “Os resultados mais evidentes ocorrem naquelas crianças que têm uma construção de identidade muito difícil, crianças que não têm uma visão de si mesmas ou que têm uma visão de si mesmas negativa, pois o encontro com o

⁵⁸² BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 10 (carta de Grazia Ursini - educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁸³ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull'oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 9 (carta de Sandra Bovina - educadora da Scuola Elementare Jean Piaget - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁸⁴ SPADARO, Marina. *Lettera agli educatori delle Officine del Sapere*, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone, Roma, novembro 1998, 5 f. – (educadora que coordena o Projeto Aquilone - tradução nossa) - acervo CEDEP.

⁵⁸⁵ QUINTI, Onia e Paola. *Lettera agli educatori delle Officine del Sapere*, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone, Roma, novembro 1998, 1 f. – (educadoras da Scuola Elementare Jean Piaget - tradução nossa) - acervo CEDEP.

outro as leva ao desejo de serem vistas. Quando, por exemplo, um menino de minha classe percebeu que para se relacionar com o Brasil, tinha antes de tudo que compreender quem ele era... é como se tivesse recebido de presente os tijolos para construir a si mesmo. Ao final, ele mesmo se admirava de ter sido a pessoa que enviou um trabalho a outras crianças e se espantava com o fato de que em outra parte do mundo existissem pessoas que o olhavam.”⁵⁸⁶

(Emília) “Se retorno no tempo, à minha primeira viagem ao Brasil, hoje me parece ter compreendido uma coisa: são os olhos dos outros, as suas expectativas que conferem uma função, uma importância àquilo que você porta como pessoa e que energiza quem viaja. Digo isto, porque eu me senti portadora de uma riqueza que me ajudou a descobrir ou a reavaliar, a minha riqueza. (...) Quem viaja assume uma função, é carregado de importância, de uma riqueza que o torna rico, porque o ajuda ao longo do percurso a descobrir-se. (...) Eu creio que isto aconteceu para ambas as partes, tanto para quem viajou ao Brasil como para quem viajou à Itália. (...) É a possibilidade de realizar um jogo para descobrir-se, longe dos olhos de quem te conhece ou crê que te conhece (incluindo a ti mesmo). É um ‘jogar’ para descobrir a si mesmo.”⁵⁸⁷

(Grazia) “Neste projeto existem materiais que chegam e materiais que são expedidos que colocam em movimento toda uma curiosidade cultural, de confronto, perguntas de como se vive, contribuindo para que se repense o outro e se repense a si mesmo, contribuindo para se criar uma abertura mental, abertura ao intercâmbio de pontos de vista, à mudança de pontos de vista, assumindo o ponto de vista do outro. Desenvolve também a capacidade crítica de leitura das coisas. Existe também o prazer de enviar alguma coisa que foi construída, criada, para alguém que está longe, e o pensar que alguém a receberá faz crescer a auto-estima. Também o fato de receber alguns materiais com a presença de uma outra língua, desencadeia muita curiosidade e o conteúdo que estimula é aquele da compreensão de que ‘a língua não é o verdadeiro problema’, não o é para a comunicação e o encontro. Sobre os textos em outra língua se pode fazer todo um trabalho de reflexão, hipóteses de tradução, buscando compreender através das assonâncias, do contexto, inventando, imaginando, reconhecendo também semelhanças e aceitando também que não se compreende tudo...”⁵⁸⁸

4.9. Educação Intercultural como realização de projetos comuns

(Maurizia) “Depois de ter visto o altíssimo nível dos trabalhos que as crianças produziram nas Oficinas, veio-me espontaneamente o confronto com os primeiros desenhos, as primeiras cartas que chegavam, sem cores, com traços incertos. A partir desta produção e da complexidade e variedade dos temas que vocês elaboraram com as crianças, creio que se possa entrecruzar as possibilidades para a realização sobre um trabalho de teatro. Sobre estes temas se poderia pensar e, sonhar, com a realização de dois espetáculos paralelos com as crianças italianas e

⁵⁸⁶ MARTIN, Cristina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Apúlia, gennaio 2001, 3 f. - (educadora da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁸⁷ VITALE, Emília. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 3 f. (educadora da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁸⁸ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP

as crianças brasileiras das Oficinas e, daqui há uns dois anos, mover mares e montanhas para um intercâmbio dos dois espetáculos, uma tournê Itália-Brasil que fizesse viajar, finalmente, também grupos de crianças. É um sonho muito alto?”⁵⁸⁹

(Miguel) “A Casa Laboratório foi um momento significativo porque possibilitou através do tema ‘a viagem’, o entrosamento dos educadores brasileiros e italianos. As atividades propostas favoreceram o diálogo e a troca. A história, a vida e a cultura de cada educador e dos grupos, foi representada, vivenciada e partilhada através de desenhos, cenários, rituais, ritmos (músicas) e na festa (comida, alegria). Este laboratório didático resgatou a história da relação intercultural entre Brasil e Itália. As imagens que expressamos através das atividades, simbolizavam as semelhanças e as diferenças de nossas culturas; as expectativas e as possibilidades do projeto de intercâmbio; os sonhos e os sentimentos das crianças e dos educadores envolvidos nesse projeto de interculturalidade. Cada palavra, símbolo, gesto, tinha um significado particular, específico, que exposto no coletivo, ganhava outros significados, enriquecendo a cultura de cada educador e dos grupos envolvidos nessa relação.”⁵⁹⁰

(Grazia) “Sonho é um projeto comum, é aprender a aproximar-se de grupos diversos, reconhecendo os fios da continuidade. É abrir-se para aprender a reconhecer as pessoas e a superar os conflitos (...), abandonando a competição. Experimentar um projeto comum há muitas pessoas, distantes e próximas, no cotidiano e na excepcionalidade, significa movimento, abertura, disponibilidade, crescimento. Eu percebo nesta relação, o sentido de pertença e, ao mesmo tempo, do nomadismo, que é a aceitação dos limites e o desejo de desorientação. Sonho não é conquistar alguma coisa de pessoal ou coletivo definitivamente para todos, mas sobretudo, conhecer e conhecer-se, atravessando-o.”⁵⁹¹

(Maurizia) “A imagem que me vem é a de que estamos todos e todas com os pés na mesma terra. As palavras para falar do nosso presente são as mesmas do passado, binômios compostos de contrastes: próximo/distante, reciprocidade/diferença, pessoal/político, só que hoje, entre estas palavras me movo de maneira diversa que no passado. No início eram como palavras ‘sagradas’, sobre as quais se fundava o ‘mito’ do projeto. Como se eu através do projeto de intercâmbio aplacasse a minha necessidade de empenho político e social, com um sentido de desafio e de aventura ao empreender um percurso assim ambicioso. Depois, o tempo trouxe encontros, corpos, as trocas afetivas e pedagógicas, as idas e vindas. A realidade da relação tomou corpo e os contrastes entre as palavras assumiram outras tonalidades, no encontro com o real. Hoje, as mesmas palavras, as encontro no meu cotidiano, fazem parte de mim mesma,

⁵⁸⁹ DI STEFANO, Maurizia . *Lettera agli educatori delle Officine del Sapere*, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone, Roma, novembro 1998, 3 f. – (educadora integrante do Projeto Aquilone -tradução nossa) - acervo CEDEP

⁵⁹⁰ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. *Relatório de visita das educadoras italianas do Projeto Aquilone (Matilde Biagioli, Elisa Galli, Grazia Ursini e Emília Vitale) ao Projeto Oficinas do Saber* (manifestação do educador Miguel Luiz Turcatto). Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

⁵⁹¹ BONFIGLI, Gabriele (org). *Lettere sull’oceano. PALAVRAS: notizie, esperienze, programmi, riflessioni e sogni degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone*, Anno primo, numero zero, Roma 1998, p. 10 (carta de Grazia Ursini – educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

como se tivessem saído para fora de um território que era protegido e, ao contrário de usá-las só como palavras, vivo-as em primeira pessoa. Creio que este sentido de realidade coincida na minha história pessoal com a minha saída da escola (aposentadoria), que era o meu 'território protegido'. Hoje estou fazendo coisas que me fazem encontrar outros contextos, muito mais difíceis, e me dou conta de que aquilo que aprendi com vocês se transforma para mim, numa bagagem fundamental. Estou encontrando aqui na Itália, realidades de crianças e adolescentes que vivem na cultura da ilegalidade, irredutivelmente 'antagônicos', que me colocam a problemática do próximo-distante, que é muito mais complexo que o distante-próximo. Experimentar o encontro com um próximo diferente, completamente 'outro', me coloca na posição de enfrentar outros desafios, a que me posso permitir, graças à bagagem de riquezas produzidas pelo nosso encontro. O trabalho que vocês estão fazendo de identidade, auto-estima, sentido de pertença, valorização dos saberes extra-escolares, que hoje possibilitam às crianças das Oficinas encontrar outras crianças em relação de paridade (...) faz com que eu possa me mover com menos dificuldade nesta terra que me é completamente estranha, imaginando ser possível lançar fios que se aproximando a realidades de 'distantes territórios', criem abertura, complexidade e estímulo para renovar outros encontros.⁵⁹²

(Grazia) "Antes de tudo é preciso dar valor à afetividade, à emotividade. Dar valor à história de qualquer pessoa, pois cada uma é portadora de uma história e desta se deve partir, do percurso de sofrimento e de beleza de cada menino e cada menina e da maneira como toda história se contextualiza socialmente. Dar também valor à criatividade de cada um, potencializar e criar oportunidades de expressão para que cada um possa dar a sua contribuição à construção de uma cultura comum de grupo e que forme, porque se não nos construímos como pessoas não existe formação. É um trabalho para a construção em comum através de momentos, experiências, percursos, eventos, laboratórios, encontros e de ações também, ações criativas. Todos sentem como importante a própria contribuição para a construção de alguma coisa em comum. Um outro aspecto fundamental é a do sentido comunitário tanto no pequeno grupo como no grupo mais alargado, um sentido comunitário de abertura e idealmente aplicável a toda a sociedade. Infelizmente, muitas classes na escola são estimuladas à competição de uma classe em relação à outra e entre indivíduos dentro de um mesmo grupo, existindo pouca abertura ao outro, e se não existe esta abertura, não se constrói o sentido comunitário. Sob este aspecto se fundamenta o trabalho educativo sobre o julgamento seletivo, ao invés do reconhecimento do valor e da diversidade de qualquer um e qualquer uma. O Projeto Aquilone para mim tem significado a oportunidade de refletir teoricamente sobre tudo isto, e na prática educativa, me tem permitido projetar e realizar eventos e experiências interculturais entre próximos como também com quem está geograficamente distante. Na realidade, onde trabalhei e trabalho, contribuo para a realização de tais eventos. São experiências de crescimento. Por exemplo, fizemos uma vez, um trabalho sobre a água e sobre a terra, no ano em que vieram Ana Márcia e Eva; e acordamos de trabalhar como tema mediador com o tema da terra, já que muitos de nós tínhamos trabalhado sobre estes elementos em muitos itinerários pedagógicos. Além de

⁵⁹² DI STEFANO, Maurizia . **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone, Roma, novembre 1998, 3 f. – (educadora integrante do Projeto Aquilone - tradução nossa) - acervo CEDEP.

prepararmos juntas, as várias classes, os cantos de acolhida de Ana Márcia e Eva; sobre o tema da terra, fizemos esta proposta às crianças: cada uma devia trazer um punhado de terra colhida em um lugar significativo e de livre escolha. Também recolhemos a terra do jardim da escola, onde as crianças brincavam. A preparação era muito simples, as bacias estavam no centro de uma roda formada por todas as classes da escola. (...) Ana Márcia e Eva também levaram um pouco de terra das Oficinas do Saber. Uma classe de cada vez colocou a terra numa bacia que depois foi misturada. Também fizemos uma merenda compartilhada, e cada um trouxe um tipo de pão... É muito belo este tipo de experiência...muitos gestos pessoais que com a própria presença significativa contribuem para que seja criado um evento coletivo,... também construir ou preparar um lugar ou um objeto simbólico...são momentos muito emocionantes.”⁵⁹³

4.10. Educação intercultural como dimensão de responsabilidade para com outros e outras

(Marina) “(...) não queria nem esquecer, nem remover o traço deixado dentro de mim pelo olhar de uma criança que em silêncio, só com a força de seu olhar e do meu estar em frente a ela, pedia de matar a fome com aquilo que sobrara do meu almoço. Uma parte de mim se acordava, não queria mais voltar a dormir: aceitava a provocação da realidade, a de continuar a escandalizar-me. Aprendi a fazer deste escandalizar-me, um ponto de vista privilegiado para organizar o meu agir e o meu pensamento no mundo. (...). Existe uma frase que ouvia repetidamente no Brasil, dita por vocês, pelas pessoas do Monte Serrat: ‘a vida é uma luta’. Para mim era muito misteriosa, era misteriosa para os meus ouvidos do norte/ocidental, e a ouvia como um continuo convite à militância. Depois comecei a compreender. ‘Luta’ como vida cotidiana, a minha vida, a tua vida, o trabalho, a casa, os lençóis para lavar, o dinheiro que nunca é suficiente..., mas ‘luta’ também como alegria de perceber, que dia após dia com minhas escolhas e minha criatividade, não só construo a mim mesma, mas também construo realidade. ‘Luta’ é, apesar de tudo, assumir a responsabilidade de construir novas realidades. (...) Agora somos muitos e muitas, a saber que outros e outras nos pensam em outra parte do mundo. Devemos cuidar da qualidade deste pensamento, da mesma forma que aprendemos a cuidar de nossa capacidade de olhar e de escutar o outro. O ponto de partida é o pensamento amoroso. Depois existe um percurso a realizar.(...). Pensarmo-nos como sujeitos é a possibilidade de realizarmos os nossos direitos à igualdade, associados aos nossos direitos à diferença.”⁵⁹⁴

(Ana Márcia) “Nesta relação com vocês não me sinto apenas mais um ser no mundo, mas sim uma cidadã, contribuindo com a construção de um mundo sem fronteiras, contaminado por sentimentos de solidariedade que nos transformam a cada dia em companheiros de luta.”⁵⁹⁵

⁵⁹³ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP

⁵⁹⁴ SPADARO, Marina. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**, escrita em laboratório didático realizado pelos educadores(as) do Projeto Aquilone, Roma, novembre 1998, 5 f. – (educadora que coordena o Projeto Aquilone - tradução nossa) - acervo CEDEP.

⁵⁹⁵ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e

(Cristina) “A educação intercultural eu a vejo a muitos níveis. O primeiro nível é aquele da identidade pessoal. Penso que seja necessário ver o que está em torno de si mesmo para não se fechar sempre mais em si mesmo e para não se ter medo da diversidade (e este é um discurso de contraposição à globalização). O outro é necessário a cada eu, a cada pessoa, para que se possa compreender em profundidade quem somos e para que não se tenha medo dos outros: é pelo medo da diversidade que se aceita a massificação. O outro aspecto é o político: somente no encontro com o outro se consegue ter uma imagem do mundo global como aquele que não é somente teu, mas como aquele que pertence a todos.”⁵⁹⁶

(Miguel) “Assim como as pipas voam, buscando a altura, a liberdade, acredito que este projeto de intercâmbio busca garantir um mundo em que as pessoas possam sonhar, possam ser felizes e possam viver em liberdade com seus direitos garantidos. Este sonho consegui perceber no trabalho que a gente vem desenvolvendo com as crianças aqui no Brasil e também nas visitas que a gente fez na Itália, ele também estava presente nos educadores e crianças italianas. Então, através das crianças, podemos continuar sonhando, acreditando que é possível construir uma sociedade mais justa, menos desigual para todas as pessoas e, especialmente, para as crianças.”⁵⁹⁷

(Marina) “Uma primeira contribuição que me vem em mente é que, graças ao Projeto Aquilone, o MCE assumiu como parte integrante de sua proposta intercultural, o fato de que intercultural não diz respeito somente ao encontro com a diversidade, mas diz respeito também ao encontro como confronto com as desigualdades. O discurso da diversidade entrou no mérito da disparidade econômica e social. Digamos que a maneira de entender intercultural não prescinde da justiça social. Esta foi uma contribuição que se associou àquelas contribuições portadas há anos atrás pelo coletivo de educação para a paz, que introduziu fortemente um novo aspecto à intercultural: a acolhida do encontro com um diverso que vive em condições extraordinárias de conflito. (...)”⁵⁹⁸

(Cristina) “Os materiais que chegam são um pouco o prolongamento da presença física. Existe a idéia da preciosidade dos trabalhos recebidos como um presente. O objeto assume um valor enorme. Quando chega um pacote, chega alguma coisa de muito especial. Às vezes acontece que se manda e se recebe o mesmo tipo de material, sem que se tenha anteriormente acordado sobre esta coincidência. No ano passado com a minha quinta série trabalhamos sobre a guerra na ex-Yugoslávia. As crianças queriam saber das crianças das Oficinas, o que elas pensavam sobre a guerra. Miguel expediu uma coisa importantíssima: mandou

educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala da educadora Ana Márcia Lopes da Silva). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵⁹⁶ MARTIN, Cristina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Apúlia, gennaio 2001, 3 f. - (educadora da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁵⁹⁷ CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, elaboradas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber (fala do educador Miguel Luiz Turcatto). Florianópolis, 1998, 18 p.

⁵⁹⁸ SPADARO, Marina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Marino/Roma, gennaio 2001, 7 f. - (educadora que coordena o Projeto Aquilone - tradução nossa) – acervo CEDEP.

elementos sobre a violência no cotidiano do Brasil que havia trabalhado com suas crianças, discursos de denúncia sobre a violência a crianças e adolescentes, que para nós foi fundamental para continuarmos a trabalhar sobre a injustiça, sobre a relação Norte-Sul do mundo, sob os aspectos econômicos e sociais. Havia no pacote uma carta que dizia assim: ‘ nós não sabemos muita coisa sobre a guerra na ex-Yugoslávia, mas sabemos isto...’⁵⁹⁹

(Gabriele) “Tenho sempre comigo a idéia de que não se pode encontrar o outro sem de alguma forma compartilhar com este outro, os aspectos menos belos de suas existências. Esta idéia se evidenciou, no encontro com o Brasil, através dos educadores que nos visitaram e que nos fizeram observar como as nossas casas são distantes das suas próprias realidades (e por ‘casas’ entendo os nossos hábitos de vida). Isto me fez muito refletir, tanto é verdade que quando convidei alguns educadores brasileiros a irem a minha casa, senti-me numa posição muito contraditória: de um lado a vontade de mostrar-lhes aquilo que era a minha casa ou aquilo que eu era e, de outra parte, a vergonha de minha própria condição de riqueza. Este é um ponto que deve ser apresentado às nossas crianças: a idéia de que a riqueza que eles possuem é paga por algum outro. (...) Aquilo que me interessa é uma experiência profundamente vivida pelas crianças que não se resolva em um ‘Oh! pobrezinhos!’, mas que porte a uma consciência da injustiça social. É como afrontar a outra face da globalização. Isto me interessa ensinar às crianças e estou buscando os instrumentos para fazê-lo.” (Gabriele)⁶⁰⁰

(Grazia) “Em termos pessoais posso dizer que as minhas motivações para participar do projeto foram de ordem política, política educativa que existe nesta relação e que se instaura em termos de participação nas coisas do mundo, de empenho social, de empenho para que a justiça e os direitos, aqueles da infância em particular, mas também de toda a sociedade, sejam respeitados. (...) Para mim o trabalho na escola sempre teve um valor político, de empenho e intervenção para uma mudança, de política educativa, de política cultural. Mas isto também é presente para mim em tudo que faço, quando faço arte, quando escrevo, quando atuo no grupo feminista, trata-se sempre de uma minha resposta ao mundo e, mesmo naquilo que faço sozinha, reconheço um valor político, uma participação no mundo, não é uma questão privada, tem implicações políticas. E isto depende de minha formação e de minhas escolhas. Este projeto de intercâmbio me permitiu e me clareou mais, a evidência destes valores que atribuo à prática educativa. As motivações e os valores que perpassam o trabalho educativo, em uma determinada localidade, são os mesmos que movem o encontro com quem está em outra parte da terra e se encontra em um outro contexto socioeconômico, fazem parte da mesma prática de socialização, afetividade, partilha, igualdade de direitos, cooperação, solidariedade, descentramento de pontos de vista, acolhida, valor dado à história e à especificidade de cada um e de cada uma, reconhecimento das formas de injustiça. Cada parte do mundo está conectada a outra e isto nos diz respeito. É claro que quando falo de intercultura não estou falando apenas de acolhida, de inclusão e reconhecimento como elementos teóricos que fornecem a sua contribuição no processo educativo, mas de

⁵⁹⁹ MARTIN, Cristina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Apúlia, gennaio 2001, 3 f. - (educadora da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁶⁰⁰ BONFIGLI, Gabriele. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Roma, gennaio 2001, 3 f. - (educador da Scuola Elementare Trento e Trieste - tradução nossa) – acervo CEDEP.

reconhecimento da diversidade sempre e abertura do grupo de crianças a outros e outras como prática de vida. É um relacionamento que deve estar sempre presente, inclusive na relação em classe com aqueles e aquelas pelos quais se está ladeado. Neste sentido, o Projeto Aquilone forneceu grandes oportunidades. Existe esforço e interesse dos educadores de trabalhar nesta direção com o seu grupo de crianças. Por exemplo, momentos de acolhida mais amplos, mesmo enfrentando-se as dificuldades de organização pela falta de experiência, são realizados: realizam-se atividades de encontros entre as classes, a tutoragem de uma classe em relação a outra sobre a participação no processo de intercâmbio, a realização de iniciativas de solidariedade em comum, com a participação de educadores, crianças e pais. Além disso, também neste bairro (Tor Marancia) como acontecia em Aprilia, a proveniência das crianças e de suas famílias é a mais diversa. Falar da cultura de mestiçagem do Brasil é buscar com consciência, curiosidade e “liberdade” a condição para se enfrentar as próprias mestiçagens (...), é adquirir abertura mental, abater preconceitos, significa predispor-se ao interesse pelo outro próximo e distante para além do processo de dar valor apenas à sua própria história e cultura. Significa construir uma cultura móvel e modificável que pode se enriquecer continuamente, não estática ou dada como certa, centrada em si mesma e sobre aquilo que se chama de tradição e de conformismo, conforme apresentadas em um livro.”⁶⁰¹

4.11. Educação Intercultural como pesquisa de outras modalidades de formação

(Cristina) “Uma parte do trabalho com os adultos, na formação intercultural, é aquela da pesquisa dos estereótipos que se vive, inconscientemente. Desbanalizar o óbvio faz com que o óbvio não se transforme em banal. Colocar em discussão o preconceito, o estereótipo. (...) A formação deve ser sentida, assim se criam atividades, nas quais cada um deve entrar em jogo, sem se subtrair. No laboratório se faz um trabalho de mediação no interior de cada identidade singular. Um dos objetivos, dizia, é a de desfazer a banalidade nas coisas ditas óbvias; outro é o de criar uma situação em que cada um deve inventar um terreno comum com uma pessoa diferente de si. É como andar sobre um território branco e criá-lo juntos, com as suas presenças. Para construí-lo devemos, portanto, nos mediar...e também brigar, se acontece. Entrar em conflito para buscar e dar valor compartilhado às palavras. Ao final, o significado é um significado que tem o mesmo valor para mim e para ti. Estas são algumas pistas da formação: desbanalizar o óbvio e criar significados compartilhados, mesmo com a dificuldade do conflito. O conflito está na base da intercultural.”⁶⁰²

(Marina) “Creio que os momentos formativos que melhor funcionaram foram aqueles que se concentraram sobre a consciência da própria identidade. Construir

⁶⁰¹ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

⁶⁰² MARTIN, Cristina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Aprilia, gennaio 2001, 3 f. - (educadora da Scuola Elementare Montegrappa - tradução nossa) – acervo CEDEP.

a consciência da própria identidade. Se não tenho um certo conhecimento de mim mesmo é difícil a relação com o outro. O eu como sujeito: fazer pesquisa sobre a própria história. E isto se pode fazer de muitas maneiras. Não dar nunca por certo que uma pessoa se sinta sujeito, como também não dar como coisa certa que a pessoa se sinta em relação de paridade com as outras. Tanto pode existir um excesso de individualidade como uma carência do sentido de si mesmo. Todos estes dois pontos de partida são nocivos. Agora, nós não fazemos terapia, fazemos formação e, desta forma, não resolvemos estes problemas de superioridade e inferioridade. Mas nós podemos criar ocasiões para que as pessoas tomem consciência das suas maneiras de ser, naquele momento de sua vida. Muitos dos nossos laboratórios começam, exatamente, valorizando a individualidade. Depois, oferecemos estímulos e criamos oportunidades para que as pessoas possam experimentar as suas próprias fronteiras pessoais: o quanto são flexíveis, o quanto podem alargar-se, com o cuidado de não se criar o 'efeito bumerangue', aquele em que as pessoas se sentem ameaçadas, se enrijecem e se fecham. Um outro ponto que trabalhamos na nossa proposta formativa é aquela do espaço do inter, do entre. Depois de ter visitado a mim mesma, consciente das minhas fronteiras, posso me aventurar nas fronteiras do inter. Explicita-se tudo que se pode encontrar neste espaço do inter: um espaço que se deve construir, mas que não é vazio. É todo um trabalho sobre os estereótipos, os preconceitos, os lugares-comuns, aqueles que se transformaram em coisas banais e não são mais considerados, nem vistos. Todo um trabalho sobre o imaginário que pode favorecer, frear ou inibir. O trabalho sobre os estereótipos que eu vivo em relação a mim mesma ou na relação com o outro, ou seja, que dizem respeito ao encontro. Por exemplo, é muito interessante que, freqüentemente, no início do laboratório, o espaço do inter é descrito pelas pessoas com palavras sempre muito agradáveis: partilha, solidariedade, amizade, curiosidade... Só num segundo momento, o espaço do inter aparece como um espaço de conflito, de renúncia, de negociação: é um território minado. (...) Aquilo que esperamos de um laboratório é que depois de um percurso deste tipo, se possa elaborar uma cultura que antes não existia, uma cultura criada da interação e da negociação. Neste sentido, intercultura pode ser vista como construção de significados compartilhados que antes não existiam. (...) Intercultura, portanto, pressupõe mudança de ponto de vista, alargamento dos horizontes pessoais.⁶⁰³

(Grazia) "Fazemos laboratórios sobre a relação com os outros, a partir de conceitos como identidade, a pertença cultural, o deslocamento, a irredutibilidade, a mediação...o quanto cada um está disposto a mediar, que partes sente, entretanto, que são irrenunciáveis...tudo aquilo que entra em jogo em uma situação na qual estás exposto, não estás em um lugar protegido..., onde não tens seguras e precisas referências, que depois é uma condição que cada um pode viver, não apenas quando vai a um outro país, pode acontecer quando te deslocas de uma cidade a outra, de um trabalho a outro, quando mudam as condições ou se vive situações de diversidade ou em situações de perturbação, nas quais a tua identidade vacila. É uma forma de colocar-se em jogo, em situações que reproduzem deslocamentos e desorientações através de instrumentos muito simples e muito agudos, e depois da vivência das relações reais, mesmo que

⁶⁰³ SPADARO, Marina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Marino/Roma, gennaio 2001, 7 f. - (educadora que coordena o Projeto Aquilone - tradução nossa) – acervo CEDEP.

simuladas, se busca desencadear a reflexão, a consciência. Recordo-me, por exemplo, que o início de um laboratório consistia em contar a uma outra pessoa, era um trabalho em dupla, a própria vida em cinco minutos, que não é uma coisa simples, que coisas escolher da minha vida, plena de coisas, em apenas cinco minutos. E não era só isso, cada um devia contar a todo o grupo sobre a vida do outro que havia ouvido, de tal forma que era colocar-se na condição de aceitar que o outro te veja na tua parcialidade e, igualmente, renunciar também a partes de ti mesmo para fazer-te conhecer, ou seja, abrir-se ao outro, saber reconhecer no outro a parcialidade de seu olhar sobre ti, aceitar que seja o outro a te apresentar sem que te sintas ausente, não reconhecida; é aceitar uma posição de estar bem, mesmo que num contexto que apresenta limites que não são completamente favoráveis, aprendendo a acolher os outros e a deixar-se acolher. Estas experiências te dão também os instrumentos de consciência de como se está, de como a gente se sente em um contexto 'estrangeiro', mesmo que em realidade seja um ângulo que estava em alguma parte dentro de ti mesma. Numa outra ocasião eu, Maurizia e Emília ministramos um laboratório no seminário de Orvieto. O laboratório utilizava toda a bagagem de experiência destes anos de presença no projeto intercultural. Pensamos numa mala que continha materiais, textos, imagens, ingredientes para a preparação de comida, traços que percorriam a história deste intercâmbio. Os participantes tinham um tempo para observar, ler, colher sugestões através destes materiais que vinham de longe, cada objeto podia dizer a cada um coisas diversas, e assim podia conservar ou perder aquilo que continha como significado. Objetos carregados de histórias e significados, de afetividade, mas que ali vinha a ser re-proposto, descontextualizado e, assim, podia conservar ou perder aquilo que continha, expor a sua história ou adquirir outra história, que depois é o que acontece com os materiais que chegam das Oficinas do Saber; eles falam de uma história, mas são re-significados pelas nossas crianças que os recebem. Dentre os objetos existiam poesias escritas por meninos e meninas de rua, estatuetas de orixás, mandioca. As pessoas, divididas em três grupos podiam utilizar os objetos para construir uma dramatização, uma instalação através de diversas temáticas: próximo e distante, reciprocidade e disparidade, e igualdade e desigualdade... Portanto como você pode perceber este projeto de intercâmbio coloca em movimento a vontade de ver-se, de viajar, de trabalhar, dá um sentido ao 'trabalho', gera amplitude, é uma formação de vida."⁶⁰⁴

(Marina) "Eu tenho um modo de fazer formação que aprendi no MCE e também na Casa Laboratório de Cenci, ou seja, aquele de não se esquecer nunca do corpo. A pedagogia do corpo, significa privilegiar o laboratório, o que quer dizer, envolver os participantes em primeira pessoa. Encontrar sempre a possibilidade de não exaurir a experiência, a um fato de expressão lingüística, intelectual, cognitiva, de reflexão. Tornar protagonista, no laboratório, o uso do corpo. (...) Do meu ponto de vista (...) os traços sobre o corpo são mais fortes que os traços sobre a pele. Aquilo que apreendi através do corpo, participando em primeira pessoa, provando alguma coisa que diz respeito a toda a minha pessoa que estava envolvida na experiência, não somente a parte intelectual e cognitiva, tem mais possibilidade de permanecer no tempo e de ser reutilizada. Se, ao contrário, participo de uma experiência interessante, mas onde a partilha se deu só sob o plano verbal ou sobre a reflexão abstrata, terei elaborado anotações e escritos, mas é muito difícil que venha a ser

⁶⁰⁴ URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Roma, gennaio 2001, 06 f. (educadora da Scuola Elementare Antonio Raimondi - tradução nossa) – acervo CEDEP.

autônoma para retomar estes escritos e reutilizá-los em outros momentos. Isto talvez queira dizer que eu cresço e me transformo quando estou em condições de colocar-me por inteiro nas situações: mente-alma-corpo-coração-barriga-pés... Um laboratório bem feito deve trabalhar sobre isto: que os participantes encontrem as condições para participar com toda a sua presença. Muitos anos atrás, se dizia no MCE que estávamos habituados a crescer com a cabeça que se transformava em grande...grande e o corpo se transformava em pequeno...pequeno. Agora, não quero dizer o contrário: que o corpo deve crescer e a cabeça permanecer pequena, mas que tudo deve permanecer nas suas justas proporções e interações.”⁶⁰⁵

Na cidade invisível da educação intercultural que transversaliza as nossas práticas educativas, estas múltiplas vozes matizam o *encontro* como a base que estrutura toda relação intercultural, encontros realizados e vividos que tecem para cada participante novas percepções sobre a realidade.

E poder-se-ia perguntar: de que natureza são estes encontros? Sobre que bases se fundam estes encontros? Sobre as bases de experiências realizadas em primeira pessoa no singular e no plural, tanto aquela que atravessa o *eu que fala* como aquela que atravessa o *nós que falamos* através de várias modalidades de encontros. Uma espécie de retorno aos mesmos lugares, à mesma experiência, de tal forma que através de sua re-visitação é possível descobrir mais e mais das múltiplas formas de uma rede de relações.

Encontros que são realizados por sujeitos. Nesta experiência concreta de educação intercultural os sujeitos são educadores(as) e crianças que dialogicamente estabelecem contatos recíprocos de intercâmbio. Dialógica que miscigena formas de encontros: o encontro de cada educador(a) com o seu grupo de crianças, o qual se espraia no encontro com educadores(as) e crianças de outros grupos, outras escolas, outros projetos educativos, outros países. Um encontro, onde a criança tem a sua tonalidade reavivada com matizes de realidades infantis singulares, porquanto imersas em processos sócio-históricos e culturais específicos. Realidades infantis singulares que soltam pipas no céu da

⁶⁰⁵ SPADARO, Marina. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Marino/Roma, gennaio 2001, 7 f. - (educadora que coordena o Projeto Aquilone - tradução nossa) – acervo CEDEP.

educação intercultural, entrecruzando fios de experiências e vivências diversas através de correspondências, telefonemas, vídeo-conferências, cartas, momentos de ação de metodologias educacionais em que o saber-fazer se enlaça ao saber e ao saber ser e estar no mundo.

Nos encontros interculturais afloram a mistura de comportamentos e oportunidades, dentre os quais os da *reciprocidade* e *solidariedade*, que são ações ativadas através do desenvolvimento da capacidade de *escutar* e *acolher* as diferenças culturais, dentro de uma dimensão de afetividade. Mas também são desencadeados conflitos, não apenas assumidos como relações de litígio ou resistência, mas também percebidos como processos de deslocamento e estranhamento que tornam complexas as relações humanas.

Educação intercultural que entre estes fios de vozes, pode ser também a redescoberta da dimensão da memória como história de um percurso realizado em comum ou a presença nas histórias pessoais de cada um e cada uma de um tempo passado que retorna, possibilitando a re-visitação de si mesmo e o encontro com o outro distante.

Pode também revelar descobertas inusitadas e imprevisíveis, encontros consigo mesmo e com outros e outras, compreensões de auto-imagens e de imagens dos outros que bailam num deslocamento de inúmeros ritmos e sonoridades.

É ainda oportunidade de realização de *projetos comuns*, percursos de estradas co-socializadas que se enriquecem das particularidades de cada grupo e de cada experiência singular colocada em ação.

A dimensão de responsabilidade para com os outros, num mundo de contrastantes desigualdades, o confronto com realidades dilacerantes e a consciência de compromisso com o mundo, também fazem parte das tonalidades que misturam as cores na educação intercultural.

Educação intercultural é também a realização de percursos de formação por outras estradas e vielas, antes não imaginadas. Viagens por dimensões da pesquisa em que sujeito e objeto colocam-se em jogo.

Muitas aprendizagens são tecidas, nesta teia de significações de experiências de relação intercultural. São pontos de vista, descobertas, desafios, estímulos, dificuldades que não podem ser apresentadas de uma forma homogênea e classificatória, e que só podem ser percebidas através das vozes

singulares de quem as experimenta, atravessadas por tonalidades que compõem um mosaico de fronteiras e entre-lugares que jamais fecharão em um único quadro, uma definição de educação intercultural.

Quando tomei os fios destas vozes feitas da experiência em primeira pessoa de tantas dimensões da educação intercultural, não consegui parar de tecer este tapete multicolor, encantada com as suas múltiplas possibilidades de texturas, cores e formas. Muitos fios de vozes que compõem um coro, formado por inúmeras possibilidades de tonalidades e cruzamentos de vozes diferentes, que juntas, entretanto, compõem uma sinfonia aberta a muitas outras partituras musicais.

Creio que é nesta complexidade de relações que estabelecem novas relações, numa multiplicidade de possibilidades que perscrutam espaços, tempos, lugares, pessoas sempre a serem descobertos e redescobertos, que encontro as minhas motivações e os meus interesses para experimentar essa modalidade de fazer educação. Uma modalidade democrática, porquanto não restrita ao corporativismo de uma disciplina, mas aberta a um olhar que pode ver mais e sempre mais, que pode viajar por muitas estradas, recuperando a complexidade, os laços que ligam e tornam a vida uma misteriosa agenda de variegada tessitura.

Uma possibilidade de vivência do pensamento nômade que acompanha os viajantes. O nômade que se lança na mobilidade de cada aventura do conhecimento, que não tem certezas de todas as leis que regem o processo educativo e que as constrói no caminho com outros e outras. Um ser nômade como educador(a), exposto ao devir e ao imprevisto de cada itinerário didático-pedagógico, à necessidade de seguir vários percursos e que se hibridiza, se contamina com as normas, os projetos, os caminhos e as histórias de outros viajantes que encontra no espaço das relações educacionais.

QUINTO PERCURSO

CONSTRUTORES DE PONTES NOS PERCURSOS LIMIARES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

“Para cada palavra que se diz, os outros contam histórias”.
Ítalo Calvino⁶⁰⁶

“A oitenta milhas de distância contra o vento noroeste, atinge-se a cidade de Eufêmia, onde os mercadores de sete nações convergem em todos os solstícios e equinócios. O barco que ali atraca com uma carga de gengibre e algodão zarpará com a estiva cheia de pistaches e sementes de papoula, e a caravana acabou de descarregar sacas de noz-moscada e uvas passas agora enfeixa as albardas para o retorno com rolos de musselina dourada. Mas o que leva a subir os rios e atravessar os desertos para vir até aqui não é apenas o comércio das mesmas mercadorias que se encontram em todos os bazares dentro e fora do império do Grande Khan, espalhadas pelo chão nas mesmas esteiras amarelas, à sombra dos mesmos mosqueteiros, oferecidas com os mesmos descontos enganosos. Não é apenas para comprar e vender que se vem a Eufêmia, mas também porque à noite, ao redor das fogueiras em torno do mercado, sentados em sacos ou em barris ou deitados em montes de tapetes, para cada palavra que se diz – como “lobo”, “irmã”, “tesouro escondido”, “batalha”, “sarna”, “amantes” – os outros contam uma história de lobos, de irmãs, de tesouros, de sarna, de amantes, de batalhas. E sabem que na longa viagem de retorno, quando, para permanecerem acordados, bambaleando no camelo ou no junco, puserem-se a pensar nas próprias recordações, o lobo terá se transformado num outro lobo, a irmã numa irmã diferente, a batalha em outras batalhas, ao retornar de Eufêmia, a cidade em que se troca de memória em todos os solstícios e equinócios.”
Ítalo Calvino⁶⁰⁷

⁶⁰⁶ ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 227

⁶⁰⁷ CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 38-39.

QUINTO PERCURSO

CONSTRUTORES DE PONTES NOS PERCURSOS LIMIARES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Pensando nas minhas migrações por tantos espaços de vivência pessoal e profissional, nos encontros com tantas pessoas em suas engenhosas e imaginativas diferenças, encontro-me na cidade de Eufêmia – esta cidade que cada um tem dentro de si, populada pelas narrativas de outros e outras nos intercâmbios da vida, por tantas histórias de vida, tantos tempos e espaços diversos, tantas trocas simbólicas, onde se constrói a nossa humanidade.

Vejo na cidade de Eufêmia o lugar de nossa prática pedagógica, permeada pelo encontro com sujeitos humanos, sociais e culturais que na concretude de suas existências contam histórias na busca de sua humanização. Busca de humanização de nossas crianças, sujeitos que para cada palavra dita, contam uma história. Infâncias que nos interpelam e pedem aproximação para que sejam escutadas nas suas múltiplas experiências de ser criança; que solicitam nosso olhar atento à complexidade dos processos mentais, sociais e culturais de que são portadoras.

Encontro com as infâncias com as quais convivemos para sermos reeducados, redimensionando a imagem de nossa tarefa educativa nas fronteiras de saberes que buscam a sua humanização. A cidade de Eufêmia deveria revitalizar a nossa memória para o reencontro com a tarefa da pedagogia: humanizar. “Enxergar humanização, valores, saberes, cultura, onde o olhar pedagógico viciado apenas vê barbárie e analfabetismo, ignorância, atraso ou violência”⁶⁰⁸.

A educação intercultural não é a cidade das certezas e dos territórios viciados, não é a cidade das disciplinas escolares, fragmentadas e com seus traçados de bairros que dividem, é antes um portal aberto a qualquer território e a qualquer cidade com suas praças mestiças, podendo nos ajudar a recuperar a dimensão múltipla do olhar e das palavras, a complexidade das relações humanas e das relações com os saberes. Uma espécie de pedagogia das fronteiras que

⁶⁰⁸ ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 247

pode nos impulsionar a desenvolver outras formas de pensar, de sentir e de agir em educação ou através da qual podemos adquirir uma sensibilização nova ao nosso saber, saber fazer e saber ser e estar em relação nos processos educacionais.

Nestes percursos em que narro e analiso a minha própria narrativa, feita de experiências em primeira pessoa, algumas sentidas no meu próprio corpo-memória, outras acompanhadas pelo meu corpo-trânsito que se entrecruza com as experiências de outros corpos-memórias de um grupo de educadores e educadoras, exercitei o meu processo mental explorativo das descobertas como alargamento da minha forma de pensar e sentir a educação. Tentei entrelaçar as minhas próprias descobertas às descobertas de outros. Tentei não fazer do “mapa o território”, onde os mapas representassem alguma coisa pronta e acabada, perfeitamente coincidente com o território. Procurei e, talvez, nem sempre tenha conseguido, considerar que o “mapa não é o território” como diz Bateson⁶⁰⁹, à medida que tanto os mapas como os territórios deveriam ser continuamente construídos, descobertos e redescobertos nas ações relacionais do cotidiano educativo. Mapas que se constroem nos itinerários didático-pedagógicos, a partir de percursos nos territórios de encontros com as crianças, sempre abertos aos imprevistos, às surpresas, às metamorfoses, às descobertas recíprocas. Percursos que fazem pensar e agir e são apenas traços e indicações, porque os itinerários são muitos e se entrecruzam sempre. Empreender um percurso ou itinerário significa já saber que se encontrarão outros percursos. É desta maneira que os percursos traçados nesta narrativa de exploração de fronteiras ou limiares de experiências de educação intercultural se propõem apenas a lançar alguns indicativos de muitos percursos pedagógicos que podem ser percorridos para revelarem outros e outros tantos novos itinerários de exploração. Percursos construídos sob o meu ponto de vista que também devem ser re-visitados, re-lidos, re-apropriados no acréscimo ou na contraposição do olhar ou dos pontos de vista de outros e outras.

Indicativos aflorados na exploração dos matizes da educação intercultural e que estão presentes na viagem que podemos realizar à cidade de Eufêmia.

⁶⁰⁹ BATESON, Gregory. **Mente e Natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986, p. 119.

Cidade de Eufêmia que é *espaço do encontro*. Nesta cidade se coloca a centralidade dos sujeitos humanos, sociais e culturais que exploram processos de relações de reconhecimento na concretude de suas existências. É na relação que estes sujeitos podem conhecer a si mesmos e entre si, dizendo a sua palavra e escutando a palavra dos outros sem preconceitos e impedimentos. Poder-se-ia dizer que é na relação entre educadores(as) e crianças que o conhecimento é legítimo e não nas relações com os processos burocráticos da educação. Conhecimento-encontro capaz de reeducar o nosso olhar sobre as infâncias. Reeducação do nosso olhar para não vermos nelas apenas analfabetos ou alfabetizados, aprovados ou repetentes, lentos, aceleráveis ou acelerados ou apenas as classificações e as segregações que enxergam preconceituosamente os outros como “os indisciplinados, os bárbaros e os bestializados e irrecuperáveis, os sem cultura”⁶¹⁰ – os estrangeiros por nós criados. Reeducação de nosso olhar que nos reedue para o movimento de conhecermos mais sobre a produção dos saberes, da cultura e dos valores, da dignidade, das relações sociais e do convívio dos excluídos, de suas tentativas para humanizarem-se, numa existência social que freqüentemente os desumaniza. Para reencontrarmos nas infâncias com as quais convivemos o seu possível humano, recuperando a nossa própria humanidade de educadores(as) e o sentido de nossa tarefa de educar. Humanização que passa pelo reconhecimento das identidades sócio-culturais das crianças, pelos “valores de participação, de gosto pelo trabalho coletivo, recuperando símbolos coletivos, gestos de criatividade, auto-respeito, auto-imagens, de exercício de dignidade, de entusiasmos (...) pelo próprio lugar e espaço de origem, pela própria identidade”⁶¹¹. Valores que não têm caráter moralizante, de levar aos bárbaros os valores, as letras, as normas e as disciplinas dos ditos civilizados para que sejam ordeiros, mas que têm como fundamento, a busca do humanismo de seres humanos com reservas de valores a serem reconhecidos. Valores que estão presentes nas crianças com as quais convivemos, que deveriam ser apreendidos também “pelas minorias ‘civilizadas’ ou de ‘violência civilizada’, os educados, os detentores dos valores sociais da modernidade. A visão que esta minoria tem de si como reserva dos valores, sabemos que é falsa; contamina às vezes até nosso olhar pedagógico e alimenta a

⁶¹⁰ ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 246

visão tão negativa e tão perversa que se tem da maioria como incultas e bárbaras. (...) Essa imagem que tanto invadiu o imaginário social e pedagógico é falsa. É uma invenção que legitima a exclusão, o apartheid social e cultural, que por vezes a nossa cultura escolar reproduz”⁶¹².

Creio que é necessário que nos coloquemos a pensar sobre a ambivalência que produzimos nas crianças das classes populares. De um lado, imersas nas palavras e nas histórias de seus pais e de seu ambiente social e cultural que pedem a elas que não se esqueçam de quem são e de onde vêm, que não esqueçam as suas origens. De outro, imersas em espaços educacionais cujas palavras e histórias lhes impõem que devam esquecer o que são e de onde vêm. Expostas a esses processos paradoxais: ser/não ser, que como diz Bhabha identifica a situação de “seres não definidos”, como desejar que aprendam e que cresçam como sujeitos humanos e sociais? Neste processo, a auto-estima pessoal é continuamente enfraquecida e como é pré-condição para a aprendizagem e para o crescimento a estima de si mesmo, é inevitável que as crianças, colocadas nesta situação, passem a ter comportamentos regressivos ou agressivos e acabem por abandonar a escola. A aprendizagem, numa educação intercultural, não só garante a presença social e cultural das crianças no fazer educação como considera as suas palavras e as suas histórias de vida, fundamentais como pistas, traços e indicativos para fazê-las apropriarem-se de novos conhecimentos e novos mundos.

Creio que devemos voltar sempre à cidade de Eufêmia, onde homens, mulheres, crianças se conhecem e se valorizam no processo do encontro, em que cada um e cada uma tem garantido o direito de falar e falar-se e de ser escutado e escutar-se. Um lugar onde se educa em relação, mediatizados por muitas histórias e experiências de vida.

A cidade de Eufêmia é também *lugar de seres em línguas*. Ali se encontram pessoas que reportam às palavras as suas histórias sociais e culturais (suas identidades culturais) e as suas identidades pessoais (as afetividades, as formas de relação subjetiva com o mundo). A língua(gem) não é acessório da existência humana, constitui a natureza humana e cria realidades. É necessário considerar a complexidade da língua(gem) nos processos educacionais, tanto como veículo de

⁶¹¹ ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 250

⁶¹² ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 250

cultura como processo de elevação da auto-estima. Não existindo um mundo pré-constituído, independente dos sujeitos, também não existe um mundo que não seja construído através da nomenclatura das coisas pelos sujeitos. São os sujeitos que significam a realidade através das palavras. Neste sentido, “a língua é expressão, é signo exterior da identidade cultural do sujeito: reflete um esquema de referências à realidade de sua vivência (família, relações desta com o exterior, cultura do grupo de pertença) (...) e, é ao mesmo tempo, expressão, signo exterior da identidade ‘pessoal’ do sujeito, de tal forma que suas mensagens não têm apenas uma função de referência social e cultural, mas revelam também sentimentos, maneiras de relacionar-se com os outros e com a exterioridade. No discurso convivem o presente, a memória (o passado), o imaginário do sujeito considerado na sua globalidade de corpo-mente. Não existem palavras neutras, senão no dicionário, o que existe são “palavras ‘pronunciadas’ por uma voz que exprime todo o corpo”⁶¹³. É a partir da experiência vivida que nascem as palavras, porque as palavras não estão prontas, são significadas pelos sujeitos. Assim, se as palavras significadas criam a realidade, creio ser importante criar palavras com as crianças através de percursos didático-pedagógicos que lhes possibilitem experiências em primeira pessoa significativas com a língua(gem). Experiências significativas que podem criar novas realidades: de convivência, de auto-estima, de reciprocidade, de solidariedade, de expansão dos horizontes internos (o imaginário e a memória como recuperação do passado e desejo pelo futuro) e expansão dos horizontes externos (a exploração das visões de mundo e dos percursos de hibridação com os códigos elaborados), produzindo crescimento e apropriação do patrimônio cultural da humanidade. A educação intercultural nos desafia a sermos em relação à língua(gem), multiculturais, recuperando em nós mesmos a diversidade de usos da língua(gem) na sua componente de oralidade e escrita, pois modificamos a nossa expressão lingüística conforme os espaços de nossas relações. Usamos formas de expressão oral nas relações informais e pessoais, e outras em relações formais ou acadêmicas. Modificamos a nossa expressão lingüística escrita conforme usamos determinado gênero literário, mais próximo à narrativa oral ou mais distanciado. Podemos, ainda, falar sob vários pontos de

⁶¹³ FOSSA, Angela. “Avevo soniato”. (In: **Cooperazione Educativa: la rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa**, n. 2, Bergamo: Edizione Junior, 2001, p. 35 (tradução nossa).

vista: como quem descreve uma situação de fora ou como quem está dentro da situação falada. Utilizamos a nossa língua(gem) de origem com estruturas mais elaboradas e expressivas, dependendo do nosso universo de relações sociais e pessoais. Mais restrita quando ligada ao grupo familiar e de pertença e às relações da escola, ou mais irrestrita quando aberta a outros espaços de convivência na cidade. Devemos também estar atentos às linguagens de nossas crianças, pois é através delas que as conhecemos para poder ajudá-las em seu processo de humanização. Como diz Fossa “todas as desarmonias no interior da família ou no grupo de pertença ou nos espaços de acolhimento, deixam sinais na linguagem, ou poderíamos dizer plasmam o signo verbal”⁶¹⁴. De qualquer forma, em todas estas múltiplas manifestações da língua(gem), somos educadores(as) que significamos através de palavras ditas ou não-ditas, a realidade. Acolhemos ou rejeitamos em palavras as realidades das infâncias com as quais convivemos; estimulamos subjetividades infantis que acreditam em suas capacidades de ser e agir no mundo ou as lançamos no terreno da incapacidade de serem e estarem no mundo. Língua(gem) que se manifesta também nos processos não-verbais dos gestos, dos silêncios, das mímicas e dos movimentos do corpo. O quanto damos, neste sentido, importância a meios como a escultura, a pintura, o desenho, a música, o teatro como veículos de expressão e exploração cognitiva das crianças? Observamos estas expressões no cotidiano das existências concretas das crianças, para incluí-las nos percursos educativos que realizamos? Para onde são lançados, o gingado da criança negra, a mobilidade e criatividade da criança que solta pipa, quando estas crianças entram no espaço educativo? Língua(gem) que é reconhecimento da identidade sócio-cultural e subjetiva das crianças e que constitui um dos passos na luta contra a desigualdade, pois é nos seus discursos que podemos encontrar as experiências de humanismo, de preocupação e de cuidado, de sentimentos que envolvem as relações das comunidades para com elas, por mais inumanas que sejam as suas condições de produção da existência. “Em torno da infância expressam-se reservas de valores humanos e civilizatórios construídos e aprendidos, conservados e repassados em redes complexas de saber, de trocas, de socialização e educação”⁶¹⁵, que se dão no interior de suas

⁶¹⁴ FOSSA, Angela, op. cit., p. 39 (tradução nossa)

⁶¹⁵ ARROYO, Miguel G., op. cit., p. 250

comunidades de origem. A educação intercultural nos convida a construir pontes, recuperando a importância da língua(gem) no campo educacional. A desbanalizar a forma higienizada e gramatical oca com que a língua e a linguagem são usadas nos espaços escolares, onde se caracterizam apenas como instrumento de veiculação de conteúdos programáticos. Instiga-nos a compreensões da complexidade da língua e da linguagem, na constituição de nossas identidades sociais, culturais e pessoais. A compreendê-las como criadoras de realidades sem as quais não existiríamos como sujeitos e não existiria o próprio mundo que significamos.

Na cidade de Eufêmia encontramos a *imaginação e a memória* correndo soltas pelos campos das narrativas orais. A narrativa e a tradição oral contêm uma rede de significados profundos, através da qual homens e mulheres interpretam e explicam o mundo, as suas leis, a organização social, o porquê de todas as coisas e de todos os seres vivos. Segundo Demetrio “o percurso do imaginário é um trançado de muitas malhas, onde se entrelaçam antigas contaminações de mitos, lendas e fábulas que sofrem mudanças, segundo a evolução da cultura onde se originam e da qual se alimentam”⁶¹⁶. Neste sentido, no contato das crianças com lendas, fábulas e mitos de vários povos, na extrema riqueza de contato com linguagens, situações, ambientes, acontecimentos, o imaginário coletivo é reconduzido a descobertas sobre a condição humana, a vida e a morte, a amizade, o amor, o medo e os desejos. Neste contato com muitas vozes, muitos sujeitos e muitos pontos de vista ou visões de mundo diferentes, habita a possibilidade do reconhecimento de sujeitos marginalizados nas histórias oficiais dos livros didáticos. Recuperação através das narrativas orais, das histórias que contam as próprias crianças, muitas vezes marginalizadas nos processos educacionais, e aquelas de povos e culturas que podem manter contato com a história de seus ancestrais como resgate da dignidade, importância e valorização do seu passado histórico, social e cultural. Um projeto de vida não pode construir-se sem que qualquer um seja portador de um passado, pois sem memória não existe trama humana. A memória na sua complexidade, estrutura, organiza e transmite a importância histórica e social da experiência subjetiva. “A nossa memória é a nossa razão, o nosso sentimento, o nosso agir (...). O homem não conhece os

outros que não em si mesmo, pois a relação entre os outros e nós mesmos, nasce e cessa com a memória, ou seja, todos que encontramos e encontraremos são e serão a nossa trama; sem estes contatos não existira trama humana alguma”⁶¹⁷. Outros e outras que podem ser encontrados nas lendas, fábulas e mitos da tradição oral ou escrita. Creio que se pode recuperar o passado das crianças como valor de auto-estima de si mesmas e de seu grupo de pertença social e cultural, tanto dando importância à narrativa de suas histórias de vida como lhes colocando em contato com narrativas de vários povos e culturas. Recuperar a história das próprias crianças é considerar que o passado para elas tem o significado de busca, no interior de si mesmas. Neste processo a memória vive em um território de fronteiras, no qual o fato narrado busca sua significação na criança que o narra através do processo de escutar-se e ser escutada; território que funciona como uma espécie de *reconhecimento* para a criança que se recorda, e de *estímulo* para recordações do passado nas crianças que a escutam, fronteiras narrativas onde se relacionam os medos, os desejos, as experiências. “A narrativa aparece assim como uma espécie de espelho de duas faces: de um lado, abre-se ao horizonte do imaginário e das representações coletivas de uma determinada sociedade e, de outro, revela evidentes laços com a esfera do vivido, com a memória e com a dimensão social.”⁶¹⁸ Mais uma vez, podemos ser construtores de pontes, entrando e fazendo entrar as crianças no mundo da memória e do fantástico, que podem ser modos de recriação do imaginário coletivo. Uma forma de criação de novas realidades ou utopias, pois a imaginação também cria realidades e referências onde antes podiam existir ausências de referenciais utópicos (sonhos) para a existência humana. O contato com lendas e fábulas, originárias em diferentes experiências humanas e culturais, abre a perspectiva de interação nas crianças de vários pontos de vista e, ao mesmo tempo oferece às crianças oportunidades de se confrontarem com a sua própria realidade e história. Histórias ‘reais’ ou inventadas, as quais ao serem modificadas ou transformadas podem estabelecer novas expressões e novas imagens – novos imaginários sociais. Atuar com educação intercultural é construir pontes através da variedade de experiências humanas,

⁶¹⁶ DEMETRIO, Duccio. **Agenda interculturale:quotidianità e immigrazione a scuola**. Roma:Meltemi, 1997, p. 47

⁶¹⁷ DEMETRIO, Duccio, op. cit. p. 42 (tradução nossa)

⁶¹⁸ DEMETRIO, Duccio, op. cit. p. 21(tradução nossa)

permeadas pelo imaginário e pela memória, acumuladas nas narrativas que as expressam.

A cidade de Eufêmia é também lugar do *acolher e escutar*, duas ações pedagógicas concretas e fundamentais nos processos educacionais. Duas ações que nos recordam a necessidade de ser dado a cada um e cada uma o direito à pertença lingüística, cultural, religiosa, étnica, de gênero, geracional, etc, abrindo-se a espaços em que possamos mudar os nossos pontos de vista em relação a modelos habituais. O contexto educativo deve fazer com que as crianças sejam *presenças* e sintam-se importantes, consideradas no processo educacional. Nós, educadores e educadoras devemos aprender a acolher e escutar uma “outra pele, uma outra língua, uma outra história no corpo”⁶¹⁹ de nossas crianças. Para tanto é necessário que aprendamos a construir pontes na nossa capacidade de escutar as crianças para conhecê-las e para compreender os caminhos de elaboração de uma pedagogia da reciprocidade. Pois acolher e escutar são duas ações elementarmente humanas de *reciprocidade e solidariedade*.

Na cidade de Eufêmia vigora o *anti-racismo* como negação de toda noção de inferioridade biológica, sexual, intelectual, lingüística, etc. Onde quer que a diferença seja tratada como inferioridade existe racismo e o nosso cotidiano é velado por pequenos racismos. Racismos que aparecem na própria maneira como vemos as crianças. Muitas vezes colocamos em primeiro plano a visão das crianças sob a ótica disciplinar dos comportamentos adequados e inadequados ou sob a ótica da carência e da inferioridade. Estes são pequenos racismos que se alimentam dos adjetivos de incultas, bárbaras, ignorantes, atrasadas, violentas. O que sentem, experimentam e vivem em profundidade as crianças, quase invisíveis como sujeitos portadores de significados, ficam em segundo plano. Galli expõe que se “examinarmos o percurso da cultura ocidental e considerarmos os modelos individuais e coletivos que produziu, esse é um percurso que demonstra tendência de eliminação do *estranho*. E estranho também pode ser a criança, (...), pois nas imagens historicamente mutáveis da criança indisciplinada, permanece viva a recordação desses processos de eliminação, que hoje se transformaram em casos terapêuticos, assumindo uma nova máscara em um jogo antigo”⁶²⁰. A educação

⁶¹⁹ DEMETRIO, Duccio, op. cit, p. 16

⁶²⁰ GALLI, Matilde Callari, op. cit. p. 149

intercultural propõe que como educadores e educadoras sejamos construtores de pontes anti-racistas, desenvolvendo discursos e ações que vejam nos outros e outras sempre uma diferença e nunca uma inferioridade, sempre uma paridade e nunca uma segregação. É preciso enfrentar o tema da diferença não pelo seu cancelamento, mas pela sua valorização. A educação intercultural se coloca contra qualquer tipo de cultura que se considere superior, impedindo a compreensão e a aceitação de outros e outras; contra qualquer cultura que se coloque contra os outros, estabelecendo a sujeição e a subvalorização de outras culturas. Coloca-se contra qualquer tipo de preconceito e de intolerância.

Visitar a cidade de Eufêmia é encontrar na praça do mercado a *formação intercultural*. Aquela que se encontra nos espaços híbridos e fronteiriços das praças, onde convivem as artes, os artistas e os artífices. Lugar de muitas imagens e muitas experiências. Lugar da poesia, da literatura, da fantasia, dos afetos, do imaginário, do teatro, das ciências, das artes em geral, dos laboratórios de experiências em primeira pessoa, da ambivalência de muitas coisas, seres, movimentos e ações. Creio ser esta a formação intercultural que possibilita o contato com a variedade cultural das experiências humanas. A imersão neste universo multicultural do conhecimento é oportunidade para que como educadores(as) possamos construir pontes que religuem a nossa própria natureza humana, que não é e nunca foi monocultural, e ao mesmo tempo, nos abram a possibilidade de percepção das complexas redes dos saberes relacionados à vida e ao mundo.

Na cidade de Eufêmia as pessoas se encontram para se *colocarem em jogo* com os outros e com elas mesmas. O jogo como um espaço intermédio (intersticial) é o lugar das possibilidades, onde se pode inventar, simular, criar e recriar-se. Ouvindo ou contando histórias, as pessoas podem colocar-se no lugar de outros e outras; podem representar outras personagens; podem encontrar os ambientes, as pessoas, os cheiros e sabores de suas próprias recordações do passado; podem imaginar novas realidades futuras. Podem exercer um contínuo vaivém que impede o enrijecimento da mente e das mentalidades. O jogo também como lugar do lúdico e do prazeroso recupera a dinâmica sensível das experiências humanas. A educação intercultural é um contínuo jogo que nos estimula a construir pontes de ludicidade e de prazer na relação com o conhecimento.

A cidade de Eufêmia é ainda o espaço da *didática intercultural*, aquela que busca não só a relação com conteúdos a ensinar, mas também com elementos invisíveis que intervêm na relação educativa: a motivação, o clima de trabalho, o ambiente de encontros, o bem-estar cognitivo e emotivo de educadores(as) e crianças. Uma didática que não se reduz ao binário “aprendi -não aprendi”, pois atua com uma metodologia plural que se alimenta de muitas variáveis em jogo e que leva em conta que só pode reagir positivamente, quem na relação educativa se sente reconhecido como sujeito. Uma didática que aprende a partir das crianças, da curiosidade por sua história e pela maneira como vêem a si mesmas e ao mundo que as cerca. Uma didática que considera ‘o quê’ privilegiar nos saberes usuais e como desenvolvê-los para que adquiram sentido para as culturas de proveniência das crianças; que atua para que as crianças descubram o prazer da convivência, do diálogo, da solidariedade e do movimento dos intercâmbios de histórias, narrativas, emoções, sensações, descobertas; que evidencia o que nos torna semelhantes nos modos de pensar, sentir, viver a vida e representar o mundo; que assegura o respeito e dignidade às diferenças, que considera que toda experiência compartilhada por todos, a todos pertence; e que todo saber é produto de hibridações, de mestiçagens, de contaminações entre línguas, tradições, crenças, costumes, experiências, etc. Uma didática assumida como o desenvolvimento de valores, estruturação de hábitos e de comportamentos para a convivência com o outro, à medida que as relações entre sujeitos são dotadas de eficácia formativa sob a vertente sócio-afetiva e cognitiva, fornecendo mensagens que transmitem conhecimentos e sugerem comportamentos. Uma didática que não coloca a sua atenção nas culturas, enquanto tais, mas que presta atenção às pessoas que são portadoras destas culturas. Uma didática que reflete sobre o ser humano e coloca a pessoa como valor, no centro de sua tarefa de educar. Um projeto educativo que se propõe a modificar as percepções e os hábitos cognitivos com os quais, geralmente, nos representamos, representamos os outros e o mundo. Uma didática centrada sobre *pontos de vista*, mostrando a pluralidade das percepções e concepções sociais, afetivas e cognitivas; sobre *a expressividade* como manifestação das diferenças de expressão nas artes, na literatura, na música, na arquitetura. Centrada sobre o *encontro com o outro* como reconhecimentos e confrontos nas relações intersubjetivas e interculturais; sobre *a similaridade* em relação ao que permanece igual sobre o plano dos direitos e dos

deveres ou sobre aquilo que se poderia definir como valores e ações elementarmente humanas. Uma didática construtora de pontes ao religar os saberes humanos.

Na cidade de Eufêmia encontram-se os *mediadores culturais*, aqueles e aquelas que transitam e atuam entre mais de uma cultura, como nós educadores(as) que deveríamos transitar entre as culturas vividas e as culturas letradas. Não colocando uma em confronto com a outra, mas uma em relação à outra, miscigenando-as.

Eufêmia é a cidade da *educação intercultural*. Um lugar de fronteiras, recriador dos espaços e tempos das relações educacionais. Talvez para Calvino, a palavra Eufêmia nos conte a história de Euphêmeo, expressão grega que fala do *bom lugar para que as palavras ressoem*. Lugar das palavras, palavras livres para ressoarem nas muitas modalidades de serem ditas e nas muitas tonalidades de serem significadas, podendo ser aquelas que conforme ditas, geram para outros e outras, muitas histórias. Nesta cidade ressoam intensas palavras: encontro, relação, reciprocidade, solidariedade, acolhimento, capacidade de escuta do outro, diversidade de pontos de vista, reconhecimento, auto-estima, variedade de linguagens, conflitos, etc. Palavras que podem revelar muitas histórias e, portanto, continuam a ser palavras abertas a releituras e redizeres, nas suas possibilidades de significação no mundo das experiências humanas.

Mas Eufêmia é também a cidade do retorno. Retorno como contínua re-elaboração dos conhecimentos na experiência feitos, na convivência com idas e vindas a muitas praças e mercados, e naqueles que percorrem as estradas já feitas do patrimônio cultural da humanidade. É assim que me sinto neste momento, como quem reinicia a busca de outras releituras, outras significações, outras historicizações dentro dos percursos das minhas próprias narrativas de experiências de fronteiras interculturais de encontros aqui apresentadas. Para Barthes “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, uma que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças, que atravessamos”⁶²¹. Recomeço outras

⁶²¹ BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 47

viagens a Eufêmia através de novas palavras anunciadas nesta pesquisa e que desvelaram para mim, novos universos de “não saberes” ou novas histórias que podem ser contadas. Outras viagens que atravessando pontes sedimentadas me possibilitem desaprender os saberes fossilizados e habituais, desbanalizando o óbvio e me lançando na aventura das descobertas e emoções do imprevisível, continuando a minha busca de construção de pontes, capazes de incorporar os saberes humanos à educação.

BIBLIOGRAFIA

Livros

ARANTES, Otilia (org). **Política das artes**. São Paulo: EDUSP, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **A aventura semiológica**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

BATESON, Gregory. **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Adelphi Edizioni, 1997.

_____. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1998.

BEN JELLOUN, Tahar. **Il razzismo spiegato a mia figlia**. Milano: Passaggi Bompiani, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIZARRI, Flaminia, et.al. **Lo scambio interculturale: istruzioni per l'uso**. Roma: Armando Editore, 1999.

BORGES, Jorge Luís. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da USP, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALVINO, ÍTALO. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DEMETRIO, Duccio. **Agenda interculturale: quotidianità e immigrazione a scuola**. Roma: Meltemi Editore, 1997.
- _____. **Nel tempo della pluralità: educazione interculturale in discussione e ricerca**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIORUCCI, Massimiliano. **La mediazione culturale: strategie per l'incontro**. Roma: Armando Editore, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Interculturalidade e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP/UFSC, 1998.
- FLEURI, Reinaldo Matias, VORRABER, Marisa Costa. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000 (Coleção Livros de Bolsa).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE Paulo, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.
- FREIRE, Paulo, SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir, et.al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GALLI, Matilde Callari. **Lo spazio dell'incontro: percorsi nella complessità**. Roma: Meltemi Editore, 1996.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- GIUSTI, Mariângela. **Una scuola tante culture: un percorso di autoformazione interculturale**. Firenze: FATATRAC, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HELL, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1977.
- JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979 (Coleção Paulo Freire)
- KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LANGER, Alexander. **La scelta della convivenza**. Roma: Edizione e/o, 1995.
- LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LEGATTI, Giovanna. **Goldigioco**. Macerata: MCE/Stampa Nuova, 2001.
- LORENZONI, Franco, MARTINELLI, Marco. **Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza**. Cesena: Macro Edizioni, 1998.
- LORENZONI, Franco. **L'ospite bambino: l'educazione come viaggio tra le culture nel diario di un maestro**. Roma-Napoli: Edizioni Teoria, 1994.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MEIRELES, Cecília. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979
- MELO NETO, João Cabral de. **Antologia poética**. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____(org). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis de. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NANNI, Antonio. **L'educazione interculturale oggi in Itália: panorama e prospettiva**. Bologna: Editrice Missionaria Italiana, 1998.
- NANNI, Antonio, ABBRUCIATI, Sergio. **Per capire l'interculturalità: parole chiave**. Bologna: Editrice Missionaria Italiana, 1999.

PIANIGIANI, Ottorino. **Vocabolario etimologico della lingua italiana**. Genova: Fratelli Melita Editori, 1988.

ROMEI, Piero. **Autonomia e Progettualità: la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1995.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1989 (Série Pensamento e Ação no Magistério).

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SIGNORINI, Inês (org). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 1998.

VÁRIOS AUTORES. **La memória e l'ascolto: per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo**. Milano: MCE/Edizione scolastiche Bruno Mondatori, 1985.

ZUCCHERINI, Renzo (org.). **Le culture della scuola: l'interculturalità nel progetto educativo**. Perugia: IRRSAE dell'Umbria, 1995.

Artigos, revistas, teses, dissertações e trabalhos acadêmicos

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. São Paulo, 1998, 349 p. Tese de Doutorado – Curso de Doutorado em Jornalismo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

FARINA, Cynthia. **Vida como obra de arte, arte como obra de vida: por uma pedagogia da afecções**. Pelotas, RS, 1999, 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Il filo dell'aquilone: l'esperienza di Casa Laboratorio (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire**. In: Cooperazione Interculturale Brasile-Italia: progetti e percorsi. Seminario Tavola Rotonda. Bologna, febbraio-Aprile, 1996 (Dossier Parte II), p. 17-34.

_____. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva etimológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n. 195, maio/agosto 1999, p. 277-289.

FOSSA, Angela. Avevo Soniato: il processo di apprendimento dell'italiano come lingua 2. **Cooperazione Educativa: la rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa**. Anno L, n.2, Bergamo: Edizioni Junior, 2001, pp. 33-40.

INFORMAZIONI: PER UNA PEDAGOGIA POPOLARE. **Dossier'97: Movimento di Cooperazione Educativa**. Ronchi dei Legionari (GO): Cooperativa Editoriale MCE, n.4. aprile 1997, p. 7-33.

NANNI, Antonio. La cultura del dono nel tempo del mercato. **Cem/Mondialità**. Brescia, n.10, p. 3-6, dicembre 2001.

Jornais

AUTERI, Pasquale. Per crescere nel mondo. **Il Punto**. Aprilia, Itália, 30 novembre 1997, pp 10-11.

BONFIGLI, Gabriele (org). Lettere sull'oceano. **Palavras: notícias, experiências, programas, reflexão, e sonhos degli educatori del progetto Il Brasile è un Aquilone**. Anno primo, numero zero, Roma, 1998, pp. 1-10.

Compact disc – CD

BASTOS, Cristóvão, BUARQUE, Chico. **Francisco; Todo o sentimento**. Rio de Janeiro: RCA, 1987. 1 CD (29 m.): digital, estéreo – 140.0001.

Documentos pesquisados

CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **Relatório Linha do Tempo: histórico do Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, 1992. 14 p.

_____. **Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural**. Florianópolis, julho 1992. 10 p.(transcrição de debate).

_____. **Relatório síntese Casa Laboratório: relações interculturais**, realizado no período de 15 a 17 de agosto de 1997 com educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber e as educadoras italianas Grazia Ursini, Elisa Galli, Matilde Biagioli, Emília Vitale do Projeto Aquilone. Florianópolis, agosto 1997, 6 p.

_____. **Falas do Brasil: percepções sobre a relação de intercâmbio intercultural Brasil/Itália**, expressas pelos educadores e educadoras do Projeto Oficinas do Saber. Florianópolis, 1998, 18 p.

_____. **Relatório sobre a presença das educadoras italianas no Projeto Oficinas do Saber** (Grazia Ursini, Elisa Galli, Matilde Biagioli, Emília Vitale). Florianópolis, agosto 1997, 69 p.

_____. **Relatório: aventuras e magias da Casa Laboratório**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Ana Márcia Lopes da Silva. Florianópolis, setembro 1998, 20 p.

_____. **Relatório: Feira das Crianças**, realizada no Shopping Center Itaguaçu no período de 29 de outubro a 01 de novembro 2001. Florianópolis, 2001, 89 p.

_____. **Relatório: Encontro mágico**, sobre presença das educadoras italianas Marina Spadaro, Cristina Martin e Anna Cardaropoli nas Oficinas do Saber. Florianópolis, agosto 2001, 63 p.

_____. **Relatório: Alvorada de um novo tempo – lançamento da construção do Centro de Educação Oficinas do Saber**, realizado em 19 de agosto 2001. Florianópolis, 2001, 68 p.

_____. **Relatório de avaliação anual das atividades desenvolvidas pelo Projeto Oficinas do Saber**. Florianópolis, novembro 2001, 34 p.

_____. **A relação de intercâmbio intercultural com a Itália**, elaborada pelos educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber. Florianópolis, 2001, 28 p.

_____. **Abaixo-assinado: Apoio solidário do Projeto Oficinas do Saber à Ludoteca Cittadina de Nápoli**, elaborado pelas crianças das Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, 2000, 21 p.

_____. **Livro/grupo: O que sentimos quando brincamos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Cunha Kincheschi. Florianópolis, 2000, 10 p.

_____. **Livro/grupo: Catálogo de objetos mágicos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Nova Esperança sob a coordenação da educadora Patrícia Chagas. Florianópolis, 2000, 9 p.

_____. **Livro/grupo: O que é ser criança**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha. Florianópolis, 2000, 10 p.

_____. **Livro/grupo: Amizade ajuda a ser feliz**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 48 p.

_____. **Livro/grupo: Dança das mãos – crianças plantam sementes de sonhos**, elaborado pelas crianças do Projeto Oficinas do Saber sob a coordenação dos educadores e educadoras. Florianópolis, agosto/setembro 2000, 35 p.

_____. **Livro/grupo: Visita ao projeto Travessia**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Cunha Kincheschi. Florianópolis, 2001, 15 p.

_____. **Livro/grupo: Nós somos, nós brincamos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Ilha Continente sob a coordenação da educadora Djane Mara Silva Ávila. Florianópolis, 2001, 19 p.

_____. **Livro/grupo: O encontro dos amigos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Novo Horizonte sob a coordenação da educadora Patrícia Cunha Kincheschi. Florianópolis, 2001, 14 p.

_____. **Livro/grupo. Amigos italianos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação da educadora Nizeni Beatriz Marins da Rocha. Florianópolis, 2000, 7 p.

_____. **Livro/grupo. Nossas reflexões sobre ser criança**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação da educadora Nizeni Beatriz Martins da Rocha, 2000, 10 p.

_____. **Livro/grupo: Feira dos Brinquedos**, elaborado pelas crianças da Oficina do Saber Santa Terezinha sob a coordenação do educador Miguel Luiz Turcatto. Florianópolis, 2001, 12 p.

SCUOLA ELEMENTARE TRENTO E TRIESTE. **Libro/classe: Il Brasile è un Aquilone – un gemellaggio tra bambini brasiliani ed italiani**, a cura della classe IV, Roma, maggio 1996, 28 p.

_____. **Libro/classe: Solidarietà**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 17 p.

_____. **Libro/classe: L'Officina Unica per me**, a cura della classe IV, Roma, gennaio 2001, 10 p.

_____. **Libro/classe: Ma che cos'è l'intercultura?**, a cura della classe IV, Roma, ottobre 2000, 12 p.

_____. **Libro/classe: Le invenzione del nuovo millennio**, a cura della classe IV, Roma, marzo 2001, 32 p.

SCUOLA ELEMENTARE DI FONTANEGLI. **Libro/classe: Amici brasiliani**, a cura della classe IV, Genova, 2000, 15 p.

SCUOLA ELEMENTARE LUIGI PICCARO. **Riflessione sul lavoro svolto dalle educatrici Celene da costa e Patricia Chagas presso la nostra scuola dal 10 al 14 marzo**. Latina, 2000, 1 f.

BIAGIOLI, Matilde. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**. Roma, novembre 1998, 2 f.

BONFIGLI, Gabriele. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Roma, gennaio 2001, 3 f.

CALDARULO, Felicita. **Patrícia e Celene alla Trento e Trieste**. Roma, marzo 2000. 10 f.

DI STEFANO, Maurizia. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**. Roma, novembre 1998, 3 f.

KINCHESCHI, Patrícia, LIMA Donizete José de. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período abril/maio 1995**. Florianópolis, maio 1995, 4 p. (acervo CEDEP).

MARTIN, Cristina. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**. Roma, novembre 1998, 4 f.

_____. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Aprilia, gennaio 2001, 3 f.

PUGLIESE, Ugo. **Riflessione sulla presenza a Napoli di Patricia Chagas e Celene da Costa**, Napoli, marzo, 2000. 2 f.

QUINTI, Onia e Paola (sem sobrenome). **Lettere agli educatori delle Officine del Sapere**. Roma, novembre 1998, 1 f.

RIBES, Sandra Crochemore, CRISTÓVÃO, Maria Goretti. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 05 de abril a 14 de maio de 1994**. Florianópolis, maio 1994, 14 p. (acervo CEDEP).

SILVA, Ana Márcia Lopes da, ROCHA, Nizeni Beatriz Martins da. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 16 de abril a 19 de maio de 1993**. Florianópolis, 1993, 5 p. (acervo CEDEP).

SILVA, Ana Márcia Lopes da, SILVA, Eva Albertina da. **Relato de viagem: mediação cultural em escolas italianas no período de 20 de fevereiro a 30 de março de 1997**. Florianópolis, junho 1997, 7 p. (acervo CEDEP).

_____. **Relatório de presença nas turmas das Oficinas do Saber: retorno viagem à Itália**, realizado no período de 03 a 16 de abril de 1997. Florianópolis, 1997, 2p. (acervo CEDEP).

SOUZA, Maria Izabel Porto de. **Relatório Casa Laboratório: uma experiência prática na pedagogia Freinet**. Florianópolis, julho 1991. 12 p. (acervo CEDEP)

SPADARO, Marina. **Lettera agli educatori delle Officine del Sapere**. Roma, novembre 1998, 5 f.

_____. **Presenze in Italia delle educatrici delle Officine dell Sapere**, Movimento de Cooperazione Educativa, Roma, marzo 2000, 2 f.

_____. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**, Marino/Roma, gennaio 2001, 7 f.

URSINI, Grazia. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Roma, gennaio 2001, 6 f.

VITALE, Emília. **Entrevista concedida a Maria Izabel Porto de Souza**. Roma, gennaio 2001, 3 f.