

**Fronteira do mundo da vida Anti-Procusto: narrativas (auto)biográficas das (os)
universitárias (os) do curso de Pedagogia**

*Frontier of the world of Anti-Procusto life: biographical (auto) narratives of the university
students of the pedagogy course during monitoring*

Elton da Silva Souza
Andrea Abreu Astigarraga
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
Sobral-Brasil
Maria Mikaele da Silva Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza- Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo foi apresentar a relação das narrativas (auto)biográficas sobre infância dos universitários (as) do curso de Pedagogia com os conceitos de Mundo da Vida e Ação Comunicativa. O procedimento metodológico foi desenvolvido em três fases: 1. Escuta da apresentação de seminários temáticos sobre infância; 2. Análise da narrativa escrita sobre as memórias de infância dos (as) universitários (as); 3. Entrevistas de aprofundamento. Para tanto, recorreremos aos estudos de Habermas (1989), Delory-Momberger (2008; 2014), Casagrande (2010), dentre outros autores. Os resultados apontam a importância de que colocar a escuta pedagógica em prática, construindo um espaço democrático, fazendo da sala de aula um espaço anti-Procusto, onde o processo de (auto)biografização mediado por saberes científicos ativa a ação comunicativa e o universo de vozes plurivalentes no mesmo espaço.

Palavras-chave: Mundo da vida. Ação comunicativa. Escuta pedagógica. Narrativas (Auto)biográficas.

Abstract

The aim of this article was to address the relationship between the (auto)biographical narratives about the childhood of Pedagogy students and the concepts of lifeworld and communicative action. The methodological procedure was developed in three stages: 1. Listening to presentations of thematic seminars on childhood; 2. Analysis of the written narrative of students' childhood memories; 3. Interviews for further understanding. The studies of Habermas (1989), Delory-Momberger (2008; 2014), Casagrande (2010), and others were addressed. The results point to the importance of pedagogical listening to build a democratic space and make the classroom an anti-Procusto space in which the process of (auto)biography is mediated by active scientific knowledge for communicative action and the plurality of voices in the same space.

Keywords: Lifeworld. Communicative action. Pedagogical listening. (Auto)biographical narratives.

Introdução

Este artigo tem como proposta apresentar a relação das narrativas (auto)biográficas sobre a infância, dos universitários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), enfatizando os conceitos de mundo da vida e ação comunicativa do autor Jürgen Habermas.

Admitimos com Larrosa (2004, p. 184), que a infância desestabiliza “[...] a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. O conceito de criança e infância são corriqueiramente idealizados como sendo únicos, descontextualizados, homogêneos, universais. Para Demartini (2002, p.09), “[...] há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida e relatada e diferentes representações”. Portanto, ideias muito fechadas sobre o conceito de infância cria uma marginalização identitária de sujeitos que não se enquadram em modelo ideal/perfeccionista de infância.

Este é um debate importante a ser realizado no âmbito universitário, sobretudo, nos cursos de Pedagogia, pois é preciso ter um olhar mais sensível para a realidade social na qual estamos inseridos. Sobre o assunto, Santos (2016) nos diz que, a maneira como os indivíduos e, em particular, os professores compreendem a infância e a criança pode influenciar nas suas abordagens profissionais e no modo como lidam com esse fenômeno.

Como seres sociais, nossas experiências singulares são contextualizadas no tempo e no espaço em que estamos inseridos. Sendo assim, nossas infâncias muito provavelmente vão diferir. Mas, o mosaico das mesmas pode mostrar parte do nosso painel social, visto em ângulos diferentes. Possibilitar um debate acerca da construção das infâncias é também entender como elas estão sendo construídas no seio de nossa sociedade.

O interesse em desenvolver esse estudo surgiu a partir de uma experiência acadêmica enquanto monitor da disciplina História Social da Infância, no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde nos propomos suscitar discussões sobre os conceitos de criança e infância. Em geral, a referida disciplina é ofertada no segundo período com carga horária de 20 horas/aula, abarcando temáticas que contemplam as vivências profissionais e pessoais dos acadêmicos, uma experiência que permite a vivência de uma prática educativa dialógica que se consolida através do processo de autobiografização dos acadêmicos.

Durante a referida disciplina foi incentivado à construção de narrativas autobiográficas dos acadêmicos, e no decorrer da disciplina foram coletadas manifestações espontâneas por

parte de alguns universitários, destacamos o fato de que tais relatos foram realizados durante apresentação de seminários temáticos sobre infância, quando também registraram essas vivências de infância em narrativas autobiográficas redigidas.

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. (MARQUES, 1992, p. 549)

A partir disso, buscamos responder aos seguintes questionamentos: qual a relação da teoria do Mundo da Vida do filósofo Jürgen Habermas com a abordagem autobiográfica na didática de sala de aula universitária? Qual o efeito de atividades autobiográficas em um curso de formação de professores? Para compreendermos esse fenômeno inspiramo-nos, principalmente, no conceito de mundo da vida do filósofo Jürgen Habermas e na abordagem autobiográfica de Delory-Momberger (2008), dentre outros autores.

Compreendemos que as narrativas autobiográficas podem agir em uma perspectiva didática-metodológica, capaz de ir fundo nos mais diversos contextos apresentados na disciplina e resgatar as vivências da infância passada para ser ressignificada pelos adultos presentes nos universitários que poderão um dia ser professores de crianças. Levamos os acadêmicos a sentirem a sua infância por meio da narrativa oral e, posteriormente, escrever e interpretá-la.

Para Demartini (2002), os sentimentos que emergem ao se falar sobre infância podem ser fontes riquíssimas de informação. “Lembrar é um fenômeno social ou individual? No ato de lembrar é possível demarcar as impressões sociais das individuais? Em que medida a socialização *imprime* em nós pensamentos e sentimentos que afetam a nossa subjetividade?” (ASTIGARRAGA, 2007, p. 221). Trabalhar com narrativas autobiográficas sobre as memórias da infância oportunizou identificar conhecimentos sistêmicos no mundo da vida, a partir de uma ação comunicativa.

Ação comunicativa e o Mundo da Vida

Para compreendermos melhor a Ação Comunicativa e o Mundo da Vida, termos concebidos pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, precisamos retornar ao momento em que a escola frankfurtiana concebe críticas aos modelos das ciências tradicionais. Naquela época, enquanto boa parte dos estudos dicotomizavam as teorias tradicionais versus as críticas; Habermas chegou à conclusão de que talvez não fosse necessário sucumbir um pensamento em prol de outro. Desta forma, Habermas chega ao entendimento, segundo Chapani e Carvalho (2010, p. 190), de que o conceito de razão “[...] forjado no positivismo dá conta de

apenas um aspecto da vida em sociedade, mas não se aplica ao campo da moral e da prática. Nesse caso há a necessidade de formulação de um novo conceito: o da razão comunicativa”.

O positivismo inaugurou, com o seu surgimento, a crença de que o progresso estaria vinculado ao fortalecimento das ciências, e que a verdade, assim como a liberdade, viria do conhecimento concebido por ela. No entanto, Comte (1978) acreditava que os saberes vindos da observação só seriam válidos se passassem pelo rigor e a ordem, pensamento imperativo dessa vertente. Portanto, qualquer contribuição que não fosse filtrada por tal processo estaria desqualificada para tal papel, e quanto mais subjetiva menos valor teria.

Este pensamento de Comte, em alguns pontos, contribuiu para que a racionalidade instrumental pudesse invadir e dominar algumas instâncias das relações sociais humanas; a ponto de esvaziar potenciais interações sociais mais dialógicas e comunicativas. Segundo Gonçalves (1999), isso fortaleceu no homem contemporâneo, posicionamentos com base no isolamento, no individualismo, na competição e do cálculo que têm seus reflexos até hoje.

Podemos compreender a razão instrumental/cientificista por meio das reflexões de Habermas. Desta forma, nas análises de Habermas sobre a sociedade moderna, este utiliza dois entes: a) o sistema - coordenado pela razão instrumental e não necessariamente nasce do entendimento de todas as partes que efetivam ação; b) o Mundo da Vida - que abarca todos os indivíduos e suas subjetividades, em um contexto discursivo, e constitui-se como espaço das manifestações de suas ações para alcançar uma razão mais comunicativa. Como podemos entender em Siebeneichler (2018):

Apoiado nestes dois princípios ele afirma que nesta sociedade existe um duplo caminho de integração: o social: que se desenrola através de um mundo da vida estruturado simbolicamente; e o sistêmico: o qual permite aos sistemas sociais manterem seus limites mediante controle da complexidade que deriva do entorno instável (SIEBENEICHLER, 2018, p. 11).

De todo modo, Habermas (1989) não concebe a razão instrumental como algo inteiramente negativo, e a Ação Comunicativa surge como elo entre a razão instrumental e o mundo da vida em prol de uma razão mais dialógica. Sobre isso, esclarecem Chapani e Carvalho (2010, p.191):

Nesse processo, as relações entre ação e discurso podem se dá de diferentes maneiras, dependendo da forma como as ações são orientadas: se com vistas ao êxito (ação estratégica) ou com vistas ao entendimento (ação comunicativa). Numa interação, um agente não pode pretender conseguir entendimento com um interlocutor e exercer influência sobre o mesmo.

Apesar das dificuldades contemporâneas em criar contextos democráticos que sejam relativamente sólidos, temos por meio dessas adversidades, conseguido criar ciência e buscar soluções que só são possíveis porque somos seres que reproduzem por meio dos mecanismos linguísticos. “Da relação do ser humano com o mundo, com o outro e com a cultura, na qual está imerso, decorrem as diversas explicações acerca da realidade” (CASAGRANDE, 2010, p.32) e, a partir dela, significamos nossa existência.

Mais enriquecedor ainda é quando trazemos a Ação Comunicativa para as práticas de um curso de formação de Pedagogos, considerando assim como Chapani e Carvalho (2010, p.192):

[...] a Teoria da Ação Comunicativa pode iluminar aspectos importantes na formação de professores, de tal forma que possamos vislumbrar um processo formativo no qual ocorra a recuperação dos espaços colonizados pelo sistema, constituindo-se em um processo emancipatório.

A Teoria da Ação Comunicativa possibilita enxergar nos espaços educativos as competências argumentativas como um instrumento didático-pedagógico capaz de disparar situações formativas e conceber um processo que se constrói por meio de ações comunicativas em que os indivíduos tornam-se capazes de discutir suas subjetividades, seus papéis sociais e os respectivos contextos de fala em vista do reconhecimento recíproco e do consenso na coordenação de ações que levem à execução de um plano comum.

Sobre este tema, Casagrande (2010, p.29) nos esclarece que o conceito de Ação Comunicativa “Correlaciona-se ao fato de que aquele que age comunicativamente tem, como horizonte, a possibilidade de alcançar um entendimento linguístico acerca de algo no mundo”.

Onde se constrói um dialogismo sólido, calcados num processo argumentativo é mais difícil conceber um espaço em que os indivíduos sejam coagidos, cooptados e tenham suas ideias dominadas. Como uma orquestra que faz soar a mais bela sinfonia a partir da afinação e peculiaridade de cada instrumento, a Teoria da Ação Comunicativa e a proposta interessante que está fundamentada na autonomia do aluno proporcionam um ambiente cativante para o florescimento das competências comunicativa e argumentativa na criação de ecossistemas de vozes plurivalentes.

A abordagem metodológica que utilizamos para evocar essas vozes foram narrativas autobiográficas. No entanto, quando os universitários apresentaram suas narrativas tanto na forma oral quanto na escrita ecoaram junto com elas, os demais personagens que constituíam sua história de vida. Aprofundaremos-nos um pouco mais sobre o assunto no tópico seguinte, ao discutir a trajetória metodológica.

Narrativas (auto)biográficas como instrumento de escuta pedagógica

Para desenvolver esse estudo recorreremos à pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem autobiográfica como referencial. Ao navegarmos pelos mares da escrita de si, somos capazes de descobrir resposta coerente com o cotidiano e talvez seja por isso que, “No contexto atual das pesquisas educacionais é possível perceber o crescente número de estudos com Histórias de Vida. Podemos observar o uso dessa metodologia no âmbito da formação de professores” (ESPINDOLA; DE VASCONCELLOS, 2010, p.336), ou seja, como um ato reflexivo sobre o profissional professor e seu trajeto humano.

Ao escrevermos sobre nós mesmos, iniciamos o fenômeno de rememoração. Emergirmos nesse processo lembranças boas e também ruins, acompanhadas delas vem um universo de experiências construído a partir dos diversos percalços da vida, mas que de alguma forma constituem os sujeitos autobiografados. Abrahão e Frison (2010) nos dizem que esses processos autorreflexivos, que têm um movimento intencional de finalidade crítica, transformam as vivências existenciais, em produções riquíssimas sobre experiências formativas.

Dellaira (2014) nos faz refletir sobre a possibilidade de que, ao contarmos histórias, seja qual for a carga emocional que carreguem, nos tornarmos senhorios daquela narrativa; e esse processo implica em uma metamorfose de personagem para autor, e em um amadurecimento formativo. As lembranças resgatadas por meio do trabalho da escrita estão repletas de referências adormecidas, que são ricas de possibilidade de levar o leitor\autor a fazer interpretações mais profundas, capazes de trazer consciência de si.

Dentro da história de um sujeito existem diversos contextos, cenários, personagens e até outras histórias que são capazes de levar o sujeito narrador\narrado a refletir e se tornar consciente sobre a sua formação. Portanto, “percebemos o quanto esta abordagem teórico-metodológica se mostra como uma possibilidade de se repensar a formação, pois possibilita ao docente voltar para seu passado, reconstruir seu percurso de vida e refletir sobre si” (ESPINDOLA; DE VASCONCELLOS, 2010, p.338).

Para narrarmos sobre nossas histórias, precisamos pôr em prática mais duas atividades complementares a esse processo: lembrar de uma etapa de nossa vida da qual já passamos e refletir sobre nós mesmos para dar sentido/significado às nossas histórias. Incluir essa metodologia em curso de formação de professores é desafiar todos os sujeitos participantes a tomarem uma consciência mais profunda sobre a vida, sobre as pessoas ao nosso redor e o processo formativo profissional e pessoal.

Quando incentivamos professores em formação a viajarem por um itinerário interior, as informações que eles encontram são como fotos que há muito tempo foram esquecidas em algum lugar, mas emanam naquele momento sentidos diferentes da época que foram feitas “Dizer e escrever sua vida num grupo torna explícita a relação de completude pela qual o outro se torna o duplo, o espelho que devolve a imagem de si” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.342).

O passado é um país estrangeiro, e quando o visitamos por meio da autobiografia alguns são cidadãos daquela pátria (a pessoa autobiografada), outros são turistas da alta estação (pessoas evocadas nas memórias) e há aqueles que passam durante a viagem (os ouvintes/leitores da história).

O que o narrador capta no momento biográfico é a imagem exteriorizado de si mesmo que ele reconhece como sendo própria, produto da relação mimética que o outro estabelece com ele. No encontro, cada um tenta assimilar a figura do outro captando-a por meio daquilo que ele vê ou ouve para, em seguida, fazer-se uma representação por um processo criativo (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.343).

Este processo de distanciamento figurativo proporciona ao autor/ator dessa narrativa que se inscreva e se reconstrua, tendo um entendimento relativamente maior sobre si mesmo. Sabemos que cada indivíduo narra sua história segundo o que ele deseja descrever, por isso Delory-Momberguer (2008, p.38) afirma que “[...] cada um representa sua existência segundo sua trajetória e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional”. Na formação acadêmica, o autobiografar-se pode levar o universitário a construir uma reflexão que contribua na trajetória formativa que trilha: “[...] como a possibilidade de fazer uma experiência de si reflexiva, na perspectiva do aperfeiçoamento e da completude do ser pessoal”. (DELORY- MOMBORGUER, 2008, p. 45).

Desse modo, após as primeiras aulas da disciplina História Social da Infância, lançamos a proposta de uma atividade de autobiografia com os alunos. Posteriormente, fizemos a digitalização e análise cuidadosa de todas as autobiografias recebidas. Depois, foram feitas as apresentações em grupos dos seminários temáticos.

No entanto, para esta pesquisa utilizamos apenas 5 relatos do total. O critério de seleção foi: os sujeitos que nas apresentações dos seminários temáticos evocaram-lembraram-relacionaram, em seu relato, alguma vivência de suas infâncias. Estes conseguiram por meio de uma ação comunicativa, aportar as fronteiras polifônicas existentes entre os textos científicos e seus relatos. No último momento da pesquisa, realizamos entrevistas de aprofundamento. Através delas, ampliamos, com outras perguntas, as narrativas espontâneas realizadas em sala de aula durante a apresentação dos seminários temáticos. Aprofundamentos sobre o contexto

maior dos fatos, os detalhes, demais pessoas envolvidas, reações, sentimentos, dentre outros aspectos.

Para trilharmos esse percurso, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, baseada na análise sensível das histórias de vida dos acadêmicos associados a uma pesquisa crítica reflexiva dos conteúdos sobre criança e infância, trabalhados em sala de aula, durante a disciplina. Os participantes da pesquisa tiveram seus nomes preservados para a garantia do anonimato, assim como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes utilizados são meramente fictícios.

Portanto, considerando a diversidade das infâncias, entendemos que não é possível homogeneizar as vivências para que todas as pessoas sejam iguais. A igualdade forçada nos remete ao mito de Procusto, que cortava, alijava as pessoas na intenção de apagar as diferenças.

Os pedaços que não cabem na cama de Procusto

*“-Pode ser a vida ou uma ripa de madeira que se recusa a se vergar como deveria”
(André Aciman - Variações Enigma).*

De acordo com a Mitologia Grega, na estalagem de Procusto havia uma cama na qual o mesmo convidava seus hóspedes a se deitarem, mas durante a noite, enquanto estes dormiam, ele aproveitava para avaliar se as pessoas eram mais altas; caso seus pés, mãos ou cabeça não coubessem nas dimensões da cama, Procusto os cortava. Se a pessoa fosse pequena, ele as esticava até alcançar as medidas.

Em diversos momentos e espaços do nosso cotidiano as pessoas enfrentam as mais variadas camas de Procusto; quando os padrões sociais passam a determinar os desejos e como os corpos devem agir em determinados espaços, deixando os indivíduos desconfortáveis em suas próprias peles. Bruner (1997) afirma que o salto primordial na evolução humana foi quando a cultura passou ser importante ferramenta para moldar a mente daqueles que estavam sob sua influência, os seres humanos. Mas qual o impacto de uma cultura que está embebida de um espírito social de Procusto?

Bruner (1997) expressa sua preocupação quando afirma: “Os seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressões de uma cultura” (1997, p.23). Pensar assim é conceber o sujeito como dono de um universo pessoal de significados para esse mundo, ou quem sabe, tê-lo como um ser microcosmo, cheio de instâncias significativas. É nesse

sentido que entendemos o anti-procusto como um espaço de escuta pedagógica que pode ser potencializado no contexto da sala de aula.

Por meio da escuta pedagógica, conseguimos transcender não apenas a ignorância que temos sobre o outro, mas também saímos do nosso ponto de vista muitas vezes tão pobre de referências e viajamos por outros, e “Por meio da escuta podemos perceber a multirreferencialidade da realidade, como os diferentes pontos de vista se entrelaçam, aparentemente contraditórios, mas complementares entre si” (ARNT, 2016, p.23).

Bruner (1997) nos alerta que deixar os indivíduos a esmo tratando um fluxo indiferente de informações, cada um com seus próprios termos, é esquecer que somos seres constituídos em comunidade e negar a forma como funciona nossa aprendizagem. E assim “A escuta atenta pressupõe um ouvir mais devagar para ouvirmos também o inaudível, acostumando-nos a sentir e pensar os detalhes sutis da fala do outro” (ARNT, 2016, p23)

A escuta pedagógica nos sentidos apontados anteriormente foi a ponte entre as autobiografias e a possibilidade de aportamos nas fronteiras polifônicas por meio de uma Ação Comunicativa que fazia com que os acadêmicos da disciplina pusessem em prática – espontaneamente – o fenômeno de retornar os conhecimentos sistêmicos para o Mundo da Vida, assim como o processo inverso.

É o que percebemos ao analisar os relatos sobre as experiências dos acadêmicos. Quando trabalhamos a temática: Crianças: micropenalidades, racismo, gênero e sexualidade, foi propiciado a eles um processo de reflexões e analogias que fizeram emergir relatos não previstos ou programados para a mesma atividade, mas que aos poucos foram dando cor e formas às problemáticas que surgem ao tocarmos nesses assuntos.

Memória da infância vivida em sala de aula

Halbwachs analisa os *quadros sociais da memória*, considerando que as reminiscências não ficam adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguem a realidade interpessoal das instituições sociais. “Os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem” (HALBWACHS, APUD BOSI, 1995, P. 55). A mudança de visão está na própria formulação do objeto a ser apreendido.

A memória do indivíduo, portanto, depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão. Enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Lembramos porque os outros e a situação presente nos fazem lembrar: “O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos ou outras pessoas nos provocam” (BOSI, 1995, p.62). Assim, Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. O que o autor também realça é a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao desencadear o curso da memória.

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (HALBWACHS APUD BOSI, 1995, p. 60)

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância: “[...] porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor”(BOSI, 1995, p.56). A verdadeira potência do vivido se encontra na possibilidade de interpretá-lo de formas diferentes, buscar significações que melhorem, por exemplo, as vivências de infância hoje.

Estimular a memória da infância vivida em sala de aula modifica a prática educativa. Pois:

Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos por nós e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/aos problemas, mas de inventar, em cada situação e em cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam (MARQUES, 1992, p.561)

Esta prática educativa que evoca a memória da infância vivida de forma dialógica e intersubjetiva desvia a racionalidade instrumental positivista e desoculta o mundo da vida dos universitários. Trabalhar desta forma nos ajuda a abandonar as idealizações que nos cega sobre a verdadeira realidade de uma parcela grande da população, dos quais alguns acadêmicos fazem parte, nos levando a organizar experiências realmente provocadoras de aprendizagem na formação de professores.

[...] chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. Dentro desse novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referidos, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual da razão: serão racionais não as proposições que correspondam à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o

consenso foi alcançado sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra argumentos. (ROUANET, 1987, p. 13-14)

É preciso: "[...] introduzir relações com o mundo, nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e de ação já está introduzido, antes mesmo de poder relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo" (HABERMAS, 1989, p.39).

O mundo no qual, pressupondo-o, se relacionam os sujeitos entre si e com suas objetivações é o mundo da vida: um mundo ainda não tematizado, vale dizer, não fracionado pelas abstrações discursivas, pano de fundo e suporte, no entanto, por elas suposto. E a linguagem que se enraíza nesse mundo da vida não envolve apenas os aspectos semânticos das ações de fala, mas congloba os sujeitos falantes numa ativa relação de entendimento entre si sobre algo. Para dela dar conta, exige-se um outro paradigma das relações entre sujeitos e objetos, uma outra teoria: a da ação comunicativa, em que a razão se constitui em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, de padrões de interpretação em que se confrontam a hermenêutica, a crítica dialética e a epistemologia. Na linguagem pragmática do mundo da vida se estabelecem os pressupostos fundantes da razão dialógica e da trama social, isto é, supõe-se que os falantes se coloquem em posição de reciprocidade e de simetria, em igualdade de condições e direitos quanto à inteligibilidade do que dizem e com o respeito à verdade, à veracidade e à retidão moral (MARQUES, 1992, p.559)

Universitárias (os) com vivências Anti-Procusto

Nesse tópico apresentamos as narrativas autobiográficas sobre infância dos universitários do curso de Pedagogia. Os participantes receberam os pseudônimos de Elias, Artêmis, Josefa, Maria e Raul.

Elias relatou que na sua infância costumava ter mais afinidade com as brincadeiras que geralmente são associadas ao público feminino. Em seu relato ele explica que o motivo de sua escolha estava em suas aptidões serem melhores nessas brincadeiras do que em relação às brincadeiras consideradas socialmente para o seu gênero.

Assim como o menino presente no texto, eu também era visto pela professora de forma negativa. Ela não criticava mais ela achava bem esquisito e tentava estimular para outras coisas. Eu sofria isso não apenas na escola, mas também com algumas pessoas da minha família, assim como, por colegas também (Elias).

Na visão de Monte (2007), existe no imaginário comum uma perspectiva de que ser criança é habitar em terras de calma, compreensão e felicidade e, que a infância seria o espaço de tempo para sua concretização. No entanto, como pontua Monte (2007), “nem sempre é deste modo que a infância é vivida por todas as crianças. Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos” (p.148).

É visível o desconforto que sentia quando criança, ao ser desestimulado pelos adultos ao fazer algo que ele fazia bem e sentia confortável ao fazer, mas que era considerado algo

próprio do gênero oposto. Hislam (2006, p.50-51) afirma que “As crianças não são esponjas que absorvem estereótipos, elas experimentam papéis e ideias, a fim de categorizá-los e compreender o mundo e o seu próprio lugar nesse mundo”.

O Elias, a partir do resgate de algumas memórias de quando criança comparou sua vivência com os artigos científicos estudados em sala de aula e compreendeu como funcionam os mecanismos de controle social e de penalização dos sujeitos em uma comunidade. Sua tomada de consciência sobre o referido o faz relacionar sua experiência de vida a dados científicos por meio de uma ação comunicativa, e ao mesmo tempo ele negocia esse conhecimento com os demais colegas na disciplina. E mais, ao trazer esse relato, ele evoca a voz da criança descrita no artigo científico usado na disciplina.

As lembranças que Elias evoca sobre sua infância são significadas pelos materiais que o mesmo dispõe hoje, o vivido transformar-se em experiências que estarão disponíveis para o profissional que ele está se tornando.

Dentro da mesma temática, podemos trazer também o relato da Artêmis. A mesma nos contou sobre sua relação com a sua irmã, e sua afinidade e empatia para com a irmã mais velha da qual era mais próxima. Revelando-nos em suas lembranças, as constantes comparações entre o comportamento das duas; sua irmã mais velha mantinha comportamentos delicados, mais contidos e meigos que geralmente são consumidos por nossa sociedade machista, mas Artêmis possuía o comportamento oposto:

As pessoas chegavam para minha mãe e diziam: “Neginha, essa menina quando crescer vai virar sapatão, e não vai gostar de homem, tem cuidado!” Minha mãe preocupada, comprava bonecas e vestidos dos quais nunca gostei, as bonecas eu arrancava suas cabeças e fazia de bola. (Artêmis)

É possível entender em Monte (2007) Pinheiro e Frota (2009) e Demartini (2002), que não existe um modelo pré-definido de ser criança ou de infâncias, um conceito universal, nem um entendimento essencial e único sobre os mesmos, capaz de ser postulado como uma verdade indiscutível, ao invés disso, uma pluralidade de infâncias significadas das mais diversas formas tanto pelas crianças quanto pelos adultos.

Artêmis demonstra no seu relato ter entendido como a sociedade impõe seus conceitos e fórmula mecanismos de enquadramento para aqueles que destoam da regra imposta pela hegemonia, e traz sua narrativa de forma ilustrativa para esse fato, tudo isso só foi possível a partir de um trabalho reflexivo que a mesma fez após as narrativas autobiográficas. E ao relatar: “Hoje nada disso influenciou minha sexualidade, enquanto a minha irmã que era delicada,

contida e meiga. A mais feminina entre nós, e dentro de todos os padrões sociais impostos à mulher, é homossexual, ela é lésbica” (Artêmis).

Todos que participaram desta disciplina tiveram constantemente que lembrar a necessidade de ouvir o outro atentamente, e tentar resistir o impulso de pular rapidamente para conclusões precipitadas sobre como o mundo e a realidade foi concebida para o outro; remoer as experiências vindas da infância de cada um os fez refletir sobre como as mesmas foram constituídas e como elas vêm sendo reproduzidas atualmente.

Ao chegar à conclusão de que ela e a irmã, citada em suas memórias, sofreram do mesmo mal social exposto nos textos trabalhados na disciplina, e trazer essa reflexão para as discussões em sala de aula enriqueceu os entendimentos da turma sobre o assunto, sem necessariamente, forçar a nenhuma das partes relacionadas nessa atividade a abandonar saberes, vivências e significações pessoais acerca do assunto tratado.

No decorrer dos procedimentos de análise das autobiografias dos acadêmicos, tivemos a oportunidade de observar os mesmos desbravando as fronteiras polifônicas existentes na narrativa de si por meio de uma ação comunicativa mediada pelo professor da disciplina e seus monitores; permitindo que os estudantes acessassem o mundo da vida e dele trouxesse conteúdos, como por exemplo, este:

Aos 8 anos tive a oportunidade de começar a estudar. Na escola aprende não somente gramática e matemática; nesta época descobri que gostava de escrever; sempre que podia pegava folhas de bananeira para que servissem de papel e gravetos para que pudessem substituir um lápis. À tarde, durante a semana sentava com minha mãe sobre a sombra dos cajueiros para fazer chapéu (o que garantia o sustento da família). Minha mãe possibilitou um salto para geração futura, e mesmo com essa adversidade tive infância (Josefa).

A atividade de biografização dos estudantes possibilitou um enriquecimento experiencial, nos dando a oportunidade de identificar a importância dos relatos na construção de um ato reflexivo dos sujeitos autobiografados. Não são mais as conquistas isoladas de uma família do semiárido brasileiro, é o entendimento de dois sujeitos históricos que se caracterizam únicos, e a voz de um evoca o outro e se encontra com mais na universidade.

Os relatos da infância de Josefa são desenhos sócio-históricos de sua comunidade, e serviram como um instrumento didático-pedagógico para aproximar os membros da disciplina História Social da Infância de realidades que talvez nunca tenham vivenciado.

O rigor positivista afastou o cientista do campo das humanas do seu objeto de estudo. Descaracterizou a subjetividade e colocou de escanteio, quando a mesma se mostra como fonte para reflexão sobre como sociedade, sujeitos e os sistemas produzidos por esses entes ganham sentidos e são reproduzidos.

Infância eu nem tive, desde muito pequena trabalhei fazendo chapéu até muito tarde da noite, só brincava as vezes quando sobrava tempo; e escola eu só vim conhecer anos após quando minha família decidiu se aproximar da cidade. Com base nas conversas que tive com meus pais e meus avós, algo bem interessante chamou atenção; a única coisa que mudou entre nós foi a possibilidade do estudo (Maria)

Quando é possível fazer um apanhado das experiências de universitários (as) sobre o viver infância e, em parceria com eles, resignificar essa experiência, é muito rico para uma pesquisa; pois podemos a partir das mesmas traçar compreensões de assuntos complexos como, por exemplo, a exploração infantil ou como é viver discriminação nesse período da vida, segundo a ótica do sujeito envolvido, mesmo o olhar do adulto sendo de fora e distante da experiência infantil, ainda assim não podemos minimizá-lo (PINHEIRO e FROTA, 2009).

Tive uma infância muito boa, mas por conta das dificuldades em casa comecei a trabalhar muito cedo. Aos 11 anos de idade comecei a trabalhar em uma oficina próxima a minha casa, pois como pertencia a uma família numerosas com 7 irmãos e somente meu pai trabalhava, via que precisava ajudar. Então além de trabalhar fora de casa, ajudava papai que era carpinteiro na fabricação de caixões. Pois naquela época morria muita gente devido à falta de medicamentos. (Raul)

Percebemos com a fala do Raul que não é só relato da história de sua infância. Há em seu discurso um desenho histórico de seu município e do próprio Brasil; seu relato evoca muito mais nas entrelinhas, e o que se pode retirar dele é rico pelo fato de nos trazer achados históricos sobre a comunidade na qual cresceu, como funcionava a sua infância e como as políticas ou a falta delas tinham impacto no seu trajeto; seu relato evoca a voz de seu pai, um trabalhador, junta-se a dele na academia e as duas são utilizadas como mecanismos facilitadores e complementação da aprendizagem dos colegas.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi apresentar a relação das narrativas autobiográficas sobre infância dos alunos (as) do segundo período do curso de Pedagogia com os conceitos de Mundo da Vida e Ação Comunicativa do autor Jürgen Habermas. Os resultados apontam sobre a importância de que colocar a escuta pedagógica em prática, construído um espaço democrático, para uma vivência universitária fértil. Percebemos que o processo de autobiografização mediado por saberes científicos, ativa a Ação Comunicativa e possibilita que os discentes sejam capazes de trabalhar o universo de vozes plurivalentes no mesmo espaço.

Para desbravarmos as múltiplas formas de viver a infância, utilizamos a Ação Comunicativa. Ato que possibilita aos sujeitos um processo de negociação dos sentidos encontrados entre eles. Desta forma, a interação entre as partes cria uma ciência comprometida na construção de um saber democrático concebido pela negociação justa entre

os indivíduos, e mais, neste processo devolvemos ao Mundo da Vida, os saberes sistêmicos, e no percurso construímos uma razão comunicativa.

Fizemos isso porque conseguimos partir de uma visão que concebe a sala de aula como um espaço democrático, capaz de proporcionar ao docente a possibilidade de uma escuta pedagógica e que como percebemos em Bruner (1997, p.23), “Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significados e interpretações”.

O ato de biografar-se trouxe atividades reflexivas assim como contribuiu na relação teoria e prática dentro da sala de aula. Redigir narrativas de si deu aos acadêmicos poderes para dar sentido ao lido teoricamente e ao vivido, permitiu criar uma visão de si e do outro, conferindo-lhes a oportunidade de formação pessoal e acadêmica, dentro de sua própria história de vida, proporcionou uma aprendizagem didático-formativa. Verificamos que o autobiografar-se amplia a perspectiva da razão instrumental para o Mundo da Vida cotidiana. Portanto, foram efeitos amplos e múltiplos, tanto para os acadêmicos da turma quanto para o monitor.

Observamos a escuta pedagógica proporciona construir um espaço democrático que possibilitou uma vivência universitária fértil, não tivemos que abrir mão de um rigor científico - pelo contrário, o utilizamos com bom senso. Percebemos com a apresentação dos seminários temáticos que, o processo de autobiografização mediado por saberes científicos, ativa a Ação Comunicativa, e possibilita que os discentes sejam capazes de trabalhar o universo de vozes plurivalentes no mesmo espaço. Este processo que entendemos como Ação Comunicativa, trouxe em seu bojo um princípio de não dominação, pois foi possível a participação de todos, e o consenso entre as partes, professora, alunas (o) e monitor, fazendo da sala de aula um espaço anti-Procusto.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (Auto)biográfica de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. **Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em EJA**. In: RIBEIRO, Alessandra Xavier Cândido (org). Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em Educação de jovens e adultos. EdUECE. Fortaleza: Secretaria da educação de Horizontes, 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASAGRANDE, Cledes Antônio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jurgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CHAPANI, Daisi Terezinha; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de. Entre o sistema e o mundo da vida: possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 6, n. 9 p. 187-208 jul./dez. 2010.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo: catecismo positivo. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril - Cultura, 1978.

DEMARTINI, Fabri. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Ana Lucia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado, (orgs). – Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção educação Contemporânea).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

_____. **Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

DELLAIRA, Ava. **Cartas de amor aos mortos**. Tradução Alyne Azuma. – 1º ed. -São Paulo: Seguinte, 2014.

ESPINDOLA, Claiton Rosa; DE VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira. Costurando histórias: histórias de vida e suas contribuições na Educação. **Educação (UFSM)**, v.1, n.2, p. 329-344, 2010.

GONÇALVES Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n.66, pp.125-140. ISSN 1678-4626.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Motivos do pensamento pós-metafísico e a unidade da razão em suas múltiplas vozes. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.25-81, out. 1989.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 51-62

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.29, n.1, jan/jun 2004.

MARQUES, Mário Osório. Os Paradigmas da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 73, n.175, p.547-565, set./dez. 1992.

MONTE, Ana Maria Coelho Frota. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol.** [online]. 2007, vol.7, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.

PINHEIRO, Sacha Lima; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 724-759, 2009.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As raízes do iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e criança**: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância – CEPIS / DF. 2016. 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SIEBENEICHLER, Flavio Beno. Mundo da Vida e Sistema na teoria do Agir comunicativo. *Filosofia da Informação*, v.5, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4498/3829>
Acesso em 19. Ago. 2020

Sobre os autores

Elton da Silva Souza

Graduado em Pedagogia – UVA. E-mail: elton.pim2015@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0054-9832>

Andrea Abreu Astigarraga

Pós-Doutora – UFRN. Professora Associada na UVA. E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9614-1999>

Maria Mikaele da Silva Cavalcante

Doutoranda na UECE. Professora Substituta na UECE. E-mail: mikaele262009@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5451-6495>

Recebido em: 22/08/2020

Aceito para publicação em: 14/09/2020