

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS IMAGENS MULTIFACETADAS DA PALAVRA: A LITERATURA NA
ESCOLA

Carolina Amália Witzke Darolt

SÃO CARLOS

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS IMAGENS MULTIFACETADAS DA PALAVRA: A LITERATURA NA
ESCOLA

Carolina Amália Witzke Darolt

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de São Carlos, como parte dos
requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Fundamentos da
Educação.

SÃO CARLOS

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D224im

Darolt, Carolina Amália Witzke.

As imagens multifacetadas da palavra: a literatura na escola / Carolina Amália Witzke Darolt. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

152 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Leitura (ensino de primeiro grau). 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 3. Leitura na escola. 4. Literatura infanto-juvenil – estudo e ensino. I. Título.

CDD: 372.4 (20ª)

Orientadora

Prof^a Dr^a Elisa Pereira Gonsalves

"No ventre da mãe

Bate o coração de Clara, Ana

E quem mais chegar

Água, terra, fogo e ar".

Obrigada, minhas fadinhas, por me

fazerem uma pessoa melhor...

AGRADECIMENTOS

Ao Jefferson, meu marido e companheiro, por todas as horas confortáveis e desconfortáveis por que passamos.

Aos meus pais pelo grande incentivo em todos os momentos.

Aos meus queridos amigos Franciane e Tadeu pelo apoio em todas as horas.

À querida Maria Helena pelas preciosas e vitais orientações.

À minha orientadora que muito contribuiu para o meu amadurecimento como educadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I - Considerações de uma pesquisadora aprendiz	14
1.1 Olhando para trás	14
1.2 Considerações metodológicas	27
CAPÍTULO II - Tecendo a história da literatura	35
2.1 O que é Literatura?.....	35
2.2. Infância, Literatura e Escola - encontros e desencontros.....	43
2.3 O reencontro da Escola com a Literatura.....	65
CAPÍTULO III - A literatura e a escola - relações cotidianas	71
3.1 O primeiro olhar - reencontrando a Escola Sarapiquá.....	71
3.2 O espaço físico.....	78
3.3 Na sala de aula - um olhar sobre o cotidiano da Escola Sarapiquá.....	86
3.4 O Projeto pedagógico.....	97
3.4.1 A concepção Filosófica e os Conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	98
3.4.2 Instrumentos Metodológicos.....	104
3.5 O processo de construção do novo - o olhar interdisciplinar como possibilidade.....	105
CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	126

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é um Estudo de Caso, realizado na Escola Sarapiquá, localizada em Florianópolis, Santa Catarina.

A Escola Sarapiquá nasceu da preocupação de um grupo de pais com a educação de seus filhos. Interessados em oferecer a essas crianças uma educação diferente do que até então se encontrava em Florianópolis, esses pais deram início aos trabalhos escolares no dia 1º de dezembro de 1981, quando foi realizada no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, a primeira assembléia. A associação-escola foi oficializada no dia 10 de fevereiro de 1982 e passou a ser identificada com o nome de Associação Cultural Sol Nascente, mais tarde ficou conhecida pelo nome fantasia de Escola Sarapiquá.

O objetivo da pesquisa foi dar visibilidade a rede de significados científico-cultural construída pelo literário dentro da Escola Sarapiquá. Dessa maneira, buscando um encontro direto com o sujeito, foram utilizados como instrumento de pesquisa: a análise de documentos da escola; a leitura de trabalhos realizados pelos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental; a observação da rotina da escola e a realização de entrevistas com educadores e alunos.

Os dados construídos junto com os sujeitos da pesquisa foram analisados a partir do paradigma indiciário de Ginzburg, a escuta das pistas mudas, a atenção para o não-dito levantados através do faro e da intuição; Maturana e Varela e o trabalho com razão e emoção; Morin, através do conceito de ordem/desordem e o trabalho com as incertezas; entre outros.

Os resultados indicam que a literatura ocupa um lugar de destaque dentro da rotina da Escola que transcende as aulas de Língua Portuguesa. A linguagem literária faz parte de vários momentos da Escola e envolve diferentes pessoas, configurando-se como um conhecimento não-disciplinar.

ABSTRACT

This research work is a Case Survey, accomplished in Escola Sarapiquá (Sarapiquá School), located in the city of Florianópolis, in Santa Catarina State.

The school emerged from the concern of a group of parents about the education of their children. Interested in offering these children a different education from the one established in the city of Florianópolis, these parents launched the school works on December 1st, 1981, when the first assembly took place in the Health Sciences Center of the University of Santa Catarina State. The school-association was officially established on February 10th, 1982 and became the Cultural Association Rising Sun (Associação Cultural Sol Nascente), and finally given the informal name of Escola Sarapiquá.

The aim of the research was to give visibility to the cultural-scientific net of meanings, built by the literary within the school. This way, searching for a direct meeting with the subject, were used as a tool of research, the following: the analysis of documents of the school; the reading of works accomplished by students of the 5th grade of elementary education; observation of the school's routine, and the achievement of interviews with teachers and students.

The data built together with the subjects of the research were analyzed, starting from the indicative paradigm of Ginzburg, the listening of deaf clues, the attention to the unsaid, raised through sense of smell and intuition; Maturana and Varela and the work with reason and emotion; Morin, through the order/disorder concept and the work with uncertainties, among others.

The results show that literature takes a place of distinction within the school's routine which transcends the Portuguese Language classes. The literature language is part of many moments of the school and involves different people, taking shape as a non-disciplinary knowledge.

INTRODUÇÃO

Este estudo começou a partir da minha curiosidade enquanto professora de Língua Portuguesa, ou melhor, enquanto educadora. Digo educadora, pois antes da especificação, do rótulo "Língua Portuguesa", existe a palavra "professora", profissão que eu compartilhava com os meus colegas e era exatamente isso que me inquietava. Na rotina escolar, na sala dos professores, certas frases tornaram-se comuns:

- • "Você é professora de Português, por isso deve saber";
- • "Ainda bem que eu não sou professor de Português, por isso posso cometer alguns erros no quadro";
- • "Vamos fazer uma festa surpresa para o diretor? Então peça para o professor de Português escrever alguma coisa no cartão!";
- • "Há anos não leio nada! Também não sou professor de Português!"
- • "Quem foi Machado de Assis? Um cara chato que eu só ouvi falar no colégio".

A linguagem e a literatura eram somente 'obrigação' do professor de Português. Se ler era um fardo para os meus colegas, como seria para os meus alunos, que também eram alunos deles? A literatura estava presente somente nos 50 minutos da aula de Português? A literatura era sinônimo de escola?

Educador vem do verbo educar e educar é verbo transitivo direto porque não tem sentido completo, necessita de um complemento. Educar quem? Ensinar o quê?

Toda ação educativa seja autoritária, espontaneísta ou democrática, traz, assim como o verbo, um complemento: o (a) aluno (a). Qualquer tipo de educação constrói conceitos para ensinar e aprender; construindo esses

conceitos idealiza também a intervenção e o destinatário desta intervenção. Quem estamos formando? Lidamos com números ou com gente? Para Paulo Freire (1997) "*Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência moral diretiva, política, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade*" (p. 26).

Na minha prática pedagógica eu era educadora ou apenas uma recitadora de regras gramaticais? O que a escola e os meus colegas esperavam de mim: a "*autenticidade exigida pelo ensinar-aprender*" ou apenas o cumprimento de todos os conteúdos que de acordo com o planejamento da escola faziam parte da disciplina de Língua Portuguesa? O que os alunos esperavam das minhas aulas: somente as regras, as leituras chatas e obrigatórias ou a reflexão sobre tudo que envolve a linguagem?

Paulo Freire já dizia que

"Pensar certo- e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo- é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (...) É difícil entre outras coisas , pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras". (1997, p.54)

Como educadores somos responsáveis pelo pensar, uma vez que o pensar é o eixo da aprendizagem. Para pensar e aprender é necessário, muitas vezes, deixar a dúvida nascer, como se admitíssemos estarmos perdidos. Pensar envolve construir hipóteses erradas e ter que refazer, repensar, remodelar,

reconstruir o que já se considerava "aprendido". A escola, que eu estava descobrindo com a prática do dia-a-dia, não admitia essas incertezas. A literatura e a linguagem precisavam ser enxergadas de outra forma, pois apesar de a escola insistir em abolir a Literatura da vida dos alunos, de alguma maneira naqueles corredores e naquelas salas, em alguns momentos, e não somente nas aulas de Português, os livros, os autores, as histórias, a poesia e a 'boniteza' teimavam em sobreviver.

Para Larrosa (2003) a formação de alguém não pode ser vista

"(...) em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar". (p. 52)

Foi buscando a aventura do ensinar-aprender que encontrei e fui encontrada pela Escola Sarapiquá, uma escola de Ensino Fundamental, situada no município de Florianópolis em Santa Catarina, que nasceu em 1981 pelas mãos de um grupo de pais preocupados com a qualidade do ensino dos seus filhos. Nessa Escola trabalhei por dois anos (1997 e 1998) com crianças da 2ª série do Ensino Fundamental e me (re) encontrei com a Língua Portuguesa e especialmente com a Literatura. Com aquelas crianças aprendi a olhar para todos os cantos e topas com o literário.

Algum tempo depois retornei 'aquele lugar', agora como pesquisadora, buscando evidenciar e dar voz àquilo que eu havia observado. Além da aula de

Português, de que outras formas e em que outros lugares as histórias poderiam ser encontradas? Em que cantos elas se escondiam? Eu havia observado o encontro com a Literatura numa turma de 2ª série, naquela época, a turma mais velha da escola; mas durante o meu afastamento a escola havia crescido, e quando retornei em 2002, a turma mais velha era a 7ª série; era possível viver da mesma maneira esse encontro com o literário, com alunos tão mais velhos? Como a escola estava vivendo esse processo de crescimento? De que forma estava acontecendo o encontro com a literatura?

Retornei em 2002 e realizei um estudo de caso, buscando compreender de que maneira essa rede de significados científico-cultural era construída pelo literário dentro da Escola Sarapiquá.

Desta forma, no primeiro capítulo deste trabalho, faço uma retrospectiva da minha experiência enquanto educadora, buscando compreender porque essas questões tornaram-se tão importantes para mim, a ponto de justificarem uma pesquisa acadêmica. Faço uma problematização em torno do papel da Literatura na escola, revelando os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa.

No segundo capítulo recupero a história da literatura, passando pela literatura infanto juvenil e sua relação com a escola, a fim de situar historicamente o problema da pesquisa.

No terceiro capítulo faço uma análise do material empírico na tentativa de compreender de que forma a literatura está presente no cotidiano da Escola Sarapiquá.

No quarto capítulo busco refletir sobre a questão da interdisciplinaridade e sua relação com o literário a luz de Ivani Fazenda e Jorge Larrosa.

É importante ressaltar que o que está colocado neste trabalho é o relato de uma realidade extremamente complexa e que, portanto, seria impossível esgotar os vários significados dessa realidade nova-velha somente pela ótica de uma pesquisadora que tem um olhar limitado, mas que leva em conta elementos essenciais como faro, golpe de vista, intuição. Retomando as palavras de FAZENDA (2002)

"Rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho (...) A tese é que o velho sempre pode tornar-se novo, e que em todo o novo sempre existe algo de velho. Novo e velho - faces da mesma moeda - depende da ótica de quem lê, da atitude de quem examina - se disciplinar ou interdisciplinar". (p. 20)

A realidade nova de hoje se fará velha amanhã, ficando a espera de outros, ou de outras, que possam (re) vivê-la e (re) inventá-la.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA APRENDIZ

Quando era criança
Vivi, sem saber,
Só para hoje ter
Aquela lembrança.
É hoje que sinto
Aquilo que fui
Minha vida flui,
Feita do que minto.
Mas nesta prisão,
Livro único, leio
O sorriso alheio
De quem fui então.
Fernando Pessoa

1.1. Olhando para trás

Olhar a escola com um olhar aberto e generoso, sem deixar de ver suas falhas e seus problemas, mas procurando enfatizar o que a enriquece e lhe dá força, eis o que me proponho a fazer com este trabalho.

Antes de iniciar a discussão sobre a escola e alguns de seus desdobramentos, faz-se necessário explicitar o lugar de onde falo, uma vez que, como nos alerta Leonardo Boff (2002, p.9) "*Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*".

Sou licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina. A Literatura foi e sempre será minha grande paixão. Através dela me descobri e descobri o mundo. Fiz dela a minha rotina, a minha profissão.

Iniciei a minha vida de educadora a partir das palavras, sonhando com a idéia de alfabetizar crianças carentes na periferia de Curitiba. Nesta mesma época a história do país assinalava com a possibilidade da democracia, uma vez que escolheríamos, depois de 30 anos, o Presidente da República através do voto direto. O povo foi às urnas e Collor foi eleito com mais de 35 milhões de votos.

Primeiro voto, primeiro emprego, primeiros problemas. Nas minhas "certezas" teóricas fui fechada para o novo; entrei pela porta da frente da escola achando que as minhas leituras dariam conta da realidade que era muito maior do que todas as minhas convicções. Naquela época eu ainda não sabia que

"O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo". (MORIN, 2002, p.30)

O novo brotava a cada dia nos olhos atentos daqueles quase 40 alunos, e as minhas receitas ficavam muito longe de resolver todas as dificuldades. Trabalhando com aquelas crianças pude presenciar vários momentos de dor e de prazer no caminho do letramento: momentos de descobertas, de conhecimento de mundo, de preenchimento de lacunas através da linguagem simbólica, e de desencantamento, sofrimento e choro; momentos de admiração, e de distanciamento; momentos de prazer, riso, descontração, e de tédio,

raiva, chateação. Vários foram os caminhos; várias foram as tentativas para encontrar uma maneira de dialogar com a leitura e com a escrita.

Naquele momento era necessário aprender a olhar, rompendo com visões cegas, esvaziadas de sentido, onde a busca da interpretação, do significado do que eu via e lia da realidade, era o principal desafio. E isso não foi e não é fácil, pois

"Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento". (MORIN, 2002, p. 35)

Portanto, o problema não estava no conteúdo ou na metodologia, mas sim no meu olhar enquanto educadora; era necessário aprender a analisar e refletir sobre os acertos e erros, de modo a buscar o melhor caminho para o grupo.

Parar para refletir sobre o meu processo de ensino-aprendizagem, possibilitou-me a descoberta daquilo que me provocava conflito, dúvida, questionamento, incerteza; conteúdos que eu não estava preparada para constatar. A certeza deu lugar à dúvida e ao não saber; quebrando a "*anestesia do cotidiano*" (FREIRE), forçando-me a sair em busca de novas respostas.

Foi em busca dessas novas respostas que cheguei a Florianópolis. Movida pelo espírito das descobertas conheci a Escola Sarapiquí, que, com certeza, era diferente de tudo aquilo que eu conhecia como escola, a começar pelo nome. Muita planta, muita terra, muito bicho, muita criança descalça, muito riso. Aquilo não tinha cara de escola: onde as crianças estudavam? Quando elas

estudavam? Elas estudavam? Definitivamente, para mim, aquela rotina não lembrava nem de longe a idéia que eu tinha sobre o processo de ensino-aprendizagem. E os cadernos? E o quadro negro? E o uniforme? E as aulas de Matemática?

Durante dois anos descobri que tudo aquilo, que a primeira vista eu achava que não existia, estava presente naquele espaço. Existiam as aulas, as carteiras, o quadro negro, os livros, que conviviam com as brincadeiras, com os patos no lago, com os lanches coletivos e com os banhos na cachoeira que ficava nos fundos da escola. Durante dois anos aprendi a conviver com o diferente, com o inesperado, com o contraditório. Aquela escola não refletia a minha educação, a minha idéia de ensino; não conseguia enxergar naquele espaço o meu rosto, e como diria Caetano Veloso, "*Narciso acha feio o que não é espelho*". Muitos foram os conflitos, as buscas. Ao mesmo tempo em que tentava me convencer de que era possível ensinar Matemática dentro da aula de Português, precisa convencer os pais daquelas crianças da 2ª série, de que tudo aquilo daria certo, éramos todos Narcisos procurando espelhos; aquela não era, definitivamente, a educação que conhecíamos.

O primeiro grande obstáculo foi lidar com a questão da "desfragmentação" do saber. Não é que a fragmentação das disciplinas não acontecesse, pelo contrário, dentro do conteúdo programático da 2ª série estavam presentes os conteúdos de Matemática, de Português, de Ciências, de Geografia e de História. O que acontecia, diferentemente daquilo que eu estava acostumada a presenciar, era a forma como as crianças aprendiam. Nessa Escola a fragmentação oficial do conteúdo conseguia conviver com o alternativo numa conexão 'e/e' e não 'ou/ou'.

"O paradoxo do hibridismo entre oficial e alternativo no discurso curricular não se resolve, pois, mediante a explicação apenas de suas distinções ou oposições, mas também mediante a explicitação de suas interconexões, ou seja, o desafio é o de focalizar simultaneamente a multiplicidade de ações, de finalidades, de interpretações, de lógicas e categorias de interpretação, desenvolvidas por diferentes sujeitos, em múltiplas relações que criam, sustentam e modificam múltiplos contextos sociais que configuram os sentidos de nossas ações" (FLEURI, 2001, p.118).

Tudo era muito misturado. A aula sobre Idade Média aparecia dentro do conteúdo de Matemática; a aula de Matemática aparecia quando discutíamos um texto em Língua Portuguesa; e isso era algo que ao mesmo tempo que me fascinava, causava-me medo; tinha receio de não saber lidar com aquele mar de conhecimento. Muitas vezes não conseguia registrar, sistematizar todo aquele conteúdo, pois além da informação que eu trazia para as aulas, era freqüente os alunos trazerem livros, enciclopédias, e às vezes, os próprios pais, para contribuir com o assunto da aula. O tempo era pouco; as quatro horas diárias de aula não eram suficientes para toda aquela vontade de aprender. Muitas vezes eu deixava a sala de aula com a sensação de que havíamos falado sobre muitas coisas, mas não havíamos sintetizado, registrado, exercitado aqueles novos conceitos. Ainda estava aprendendo a lidar com o novo e com a frustração causada pelo desconhecido; aquele grupo pedia uma atitude interdisciplinar

"(...) uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida".
(FAZENDA, 1994, p. 82)



Foto 1¹

O segundo grande obstáculo foi lidar com a complexidade dos conhecimentos. Apesar das minhas "verdades" teóricas, esperava que os

¹ Alunos numa das salas de aula da Escola Sarapiquá.

conteúdos obedecessem à lógica do simples para o complexo. No entanto, com a sede do conhecimento do grupo, muitas vezes atravessamos conteúdos, ligando as mais variadas disciplinas. Numa discussão matemática era comum que as crianças pensassem, por exemplo, na possibilidade dos números negativos, construindo várias hipóteses sobre aquela situação. E o mais estranho para mim, era ver como o grupo conseguia lidar com aquele conhecimento de forma natural; a confusão não era deles, era minha; estava começando a viver aquilo que Morin chama de desafio da complexidade, que reside

"(...) no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. O conhecimento é, com efeito, uma navegação que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza. (...) A racionalidade não se reduz à lógica, mas a utiliza como um instrumento". (MORIN, 2002, p. 61).

Menciono muitas vezes os pais destes alunos, porque eles faziam parte de todo processo de ensino-aprendizagem. Assim como a equipe pedagógica aprendia a aprender com as crianças, os pais também participavam de tudo isso, aprendendo novos caminhos. Embora eles tivessem feito a escolha pela filosofia da escola, olhavam tudo aquilo com medo. Medo do novo, do desconhecido, daquilo que era diferente. Por isso, a participação deles era constante; as reuniões de pais eram freqüentes, e o comparecimento era maciço. Todos precisávamos compreender o que estava acontecendo e o diálogo foi o caminho escolhido. Essas conversas muitas vezes causavam dor,

desconforto, discordância; muitas foram as rupturas, que levaram a grandes conquistas.

"Somos filhos da sociedade industrial, crescemos sob uma visão de mundo que unidimensionalizou o homem - somos força de trabalho. Neste contexto, uns poucos mandam outros obedecem, alguns ensinam outros aprendem. Há uma intencionalidade na fragmentação e não inter-relação do conhecimento. Os manuais, cartilhas fomentam esta prática. A nível de consciência abominamos tais idéias, mas nossos 'porões' estão abarrotados de quadros internos deste mundo, que vêm à tona de forma sorrateira e camuflada através de nossos atos.

Já nossos filhos, pertencem a sociedade da informação. Nela os problemas não mais estão centrados na falta de informação, mas sim, na dificuldade de discernir sobre o que é relevante e válido na construção do conhecimento. (...)

E nós, pais, estamos aqui, vivendo estes dois mundos. Querendo dar um salto, ficar do lado dos nossos filhos, mas nos falta principalmente a prática do diálogo e reflexão que nossos educadores não nos ensinaram.

E este conflito emerge em situações corriqueiras, como ajudar nossa filha Alice na tarefa de matemática. O problema de comunicação é sério. Nós falamos de tabuada, continhas, de 'empresta um' enquanto ela monta estruturas que não conhecemos. (...) E se isto não bastasse, concluir, depois que sua filha foi dormir, que aquele famigerado problema dos aviõezinhos tinha vários resultados. Como podemos dormir, pensando nos aviõezinhos, suas escalas, e na dificuldade e tempo 'perdido' que prevíamos necessário a correção no dia seguinte? Com exercícios deste tipo, o 'quanto' do conteúdo programático terão conseguido assimilar até o final do ano?

Para quem aprendeu a resolver problemas que tinham uma única solução e que na maioria das vezes se repetiam de forma idêntica nas provas, fica difícil entender e ajudar os filhos.

Num desabafo com a escola, um pedido foi feito: confecção de um manual de sobrevivência para pais do Sarapiquá. Pedido à moda antiga, já que 'manuais' nos reportam ao mundo das receitas, dos jeitos pré-definidos de agir. E com satisfação, tivemos nosso pedido providenciado. Não um manual, mas muita discussão, muita ação de ambos os lados, pais e escola. E um exemplo deste movimento de construção se deu na última reunião de faixa da 2ª série²: uma vivência da prática educativa proposta e trabalhada pelo Sarapiquá para a 2ª série. Coisa de novo paradigma.

Para finalizar gostaríamos de dizer que estamos felizes no final deste semestre. Vivemos na carne o que Madalena Freire chama de 'o enfrentamento com o aprendizado', marcado por ansiedade e sofrimento. Em contrapartida, saímos desta etapa fortalecidos, nos sentindo mais próximos do mundo dos nossos filhos."³

² Reunião de faixa são reuniões bimestrais entre pais e professores que são divididas de acordo com as séries.

³ Depoimento de pais da Escola Sarapiquá (1997).

A literatura ocupava um lugar de destaque dentro de tudo isso e falar do espaço da literatura, não quer dizer, necessariamente, falar das aulas de Língua Portuguesa. A linguagem literária fez parte de vários momentos da escola e envolveu diferentes pessoas, configurando-se como um conhecimento não-disciplinar, e para poder enxergá-la dessa maneira, foi necessário visualizar o conhecimento e seu processo de construção de outra maneira (Gallo, 1999, p.29). Ou seja, o literário não pode ficar acorrentado dentro de gavetas, ele deve percorrer espaços, escapando dos rótulos disciplinares.

É importante ressaltar que a palavra disciplina sugere um duplo sentido. Para Gallo (1999) a palavra disciplina também está relacionada ao comportamento, não apenas à aprendizagem. Disciplinar o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social.

A literatura trilhava um outro caminho, que não ignorava conceitos e métodos utilizados em outros campos, experimentando a mobilidade. Neste sentido podemos afirmar que a literatura constitui um campo impuro, não linear, que perturba a ordem das comunicações elementares da escola.

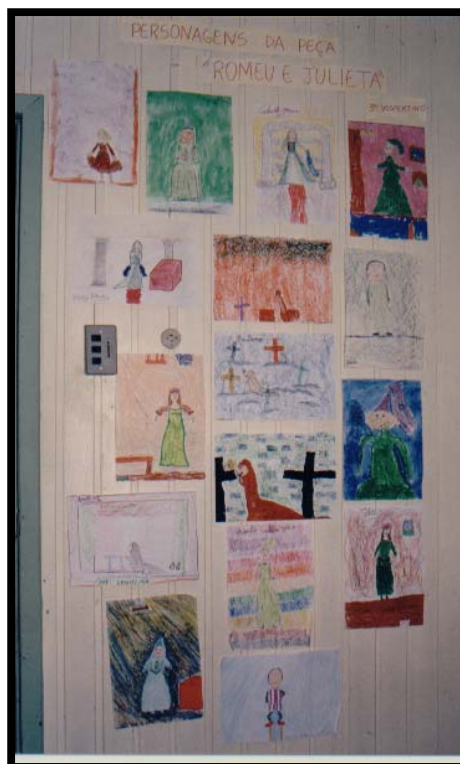
O caminho da aprendizagem parecia realizar-se num movimento de calidoscópio, que exibia momentos de aproximação e de afastamento, fragmento da vida e dos sonhos. A produção do saber exigia a interconexão da objetividade e da subjetividade.

No cotidiano da Escola, formando uma grande rede, a "Hora do Conto" estava presente em todas as disciplinas; a narrativa passou a fazer parte da história do conhecimento, tornando-se, portanto, vital. Histórias eram contadas, somadas, cantadas no Sarapiquá. O literário era encarado como algo que fazia parte das situações diárias, pois

"Os textos literários estão na base da complexificação intelectual de muitas pessoas, dentro e fora do sistema escolar. Eles podem moldar comportamentos miméticos, bem como as soluções comunitárias para eles encontradas. Os textos podem também denunciar essas situações, obrigando-nos a ter uma posição observacional sobre comunidades do passado e do presente" (OLIVEIRA, p. 168).

A Escola trazia a possibilidade de trabalhar com a leitura diariamente, em todos os momentos, e essa é

"(...) uma condição necessária para uma experiência possível em sala de aula. Entendendo-se por 'experiência' o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos" (SILVA, 1981, p.32).

Foto 2⁴

Com a intenção de ampliar meu olhar, levando o meu aprendizado para outros lugares e outras realidades, e acompanhar mais de perto a dificuldade da relação escola-literatura, aceitei, em 2000, o desafio de assumir a coordenação de uma escola em Pirassununga, no interior de São Paulo. Nesses cinco anos presenciei diversas discussões sobre a Literatura Infanto-Juvenil: a escolha dos livros nas diversas séries; os fatores que influenciavam nessa escolha; a importância ou não que se dava à presença da literatura em sala; a formação do professor-leitor; a possibilidade de ligação entre as disciplinas. E no centro desses possíveis diálogos colocava-se a necessidade de ampliar o meu olhar como pesquisadora da minha própria prática e da experiência dos meus colegas, pois *"para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus*

⁴ Exposição de Trabalhos dos Alunos da Escola Sarapiquá – “Personagens da Peça ‘Romeu e Julieta’”.

olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura'.(BOFF, 2002, p. 9)

Nesses cinco anos de coordenação procurei compreender os olhos daqueles que junto comigo faziam a escola de todo dia. Acompanhei momentos únicos de professores que buscavam ultrapassar todos os obstáculos que a rotina diária de uma escola nos impõe: a falta de motivação dos alunos, o excesso de conteúdos, a falta de tempo para um planejamento adequado, para a leitura, o excesso de trabalho e outros tantos fatores que contribuem para que o educador tenha que construir a escola com o suor diário. Ao mesmo tempo em que assistia a todos esses problemas, encontrava o encanto que muitos momentos traziam: as apresentações de teatro, a confecção de um jornal com tiragem bimestral, as aulas no laboratório, a apresentação de seminários pelos alunos, a mostra de vídeo e de fotografia, as tardes esportivas, as olimpíadas de matemática, as aulas na biblioteca. E a literatura permeava todos os cantos da escola, escapando de todos os rótulos, alcançando todas as disciplinas.

Para que eu pudesse pensar no literário "espalhado" por todos os cantos da escola, precisei questionar a fragmentação das disciplinas, pois

"À medida que aumenta a quantidade de conhecimentos, fica mais difícil perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo esse processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos reflete-se nos currículos escolares: eles são os mapas onde esse território arrasado pela

fragmentação fica mais evidente"
(GALLO, 1999, p.23).

A Literatura em todos os cantos, formando professores e alunos leitores, pode ser uma experiência possível. Mas para isso é necessário enxergar a fragmentação dos conteúdos, navegando por conhecimentos vindos de todas as áreas do mundo, reconhecendo as formas plurais de cultura, pois

"O essencial na transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento onde não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar - como mais corretos ou mais verdadeiros - complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca" (D'AMBROSIO, 1997, p.09).

Admitindo a relação escola-literatura, e sabendo-se que a linguagem literária ultrapassa os limites das disciplinas escolares, essa pesquisa tem como objetivo dar visibilidade a essa rede de significados científico-cultural construída pelo literário dentro da Escola Sarapiquá.

Trago comigo a alegria de pertencer diariamente à história da escola, buscando sempre trazer à tona os movimentos que a constituem e às lógicas que a sustentam, pois nela hoje *"Livro único, leio/ O sorriso alheio/ De quem fui então"*.

1.2. Considerações metodológicas

Segundo Maturana e Varela (2003)

"A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos". (p. 29)

Buscando refletir, portanto conhecer, a minha e as muitas práticas envolvidas naquele lugar, voltei à Escola Sarapiquá para a realização da pesquisa. Mariotti (2003) no prefácio do livro "*A árvore do conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana*", de Maturana e Varela, diz que

"(...) o mundo não é anterior à nossa experiência. Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo - mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos. Quando damos um passeio pela praia, por exemplo, ao fim do trajeto estaremos diferentes do que estávamos antes. Por sua vez, a praia também nos percebe. Estará diferente depois da nossa passagem: terá registrado nossas pegadas na areia - ou terá de lidar também com o lixo com o qual porventura a tenhamos poluído" (p. 10)

Para refletir sobre "a praia depois das pegadas", retornei à Escola Sarapiquá para realizar um estudo de caso, buscando compreender uma

instância singular: de que modo a rede de significados científico-cultural era construída pelo literário dentro da Escola.

O estudo de caso segundo LUDKE e ANDRÉ (1986) tem como preocupação central compreender uma realidade singular, uma vez que

"O objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não 'típico', isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco".(p.21)

A natureza desse estudo de caso é essencialmente qualitativa. A pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando relações mais profundas, acreditando que processos e fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para Antonio Chizzotti (1991) a *"pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los"*.

Embora a pesquisa seja em essência qualitativa, não entendemos que o subjetivo e o qualitativo sejam superiores ao objetivo e ao quantitativo; e não pretendemos

"(...) descartá-los e substituí-los, mas sim manter com eles uma relação complementar. (...) entendemos que todas essas instâncias são

necessárias, e que é essencial que entre elas haja um relacionamento transacional, uma circularidade produtiva. Tal situação tem produzido (...) conseqüências éticas importantes. Parece incrível, mas muitas pessoas (inclusive cientistas e filósofos) imaginam que o trabalho científico deve afastar de suas preocupações a subjetividade e a dimensão qualitativa - como se a ciência não fosse um trabalho feito por seres humanos". (MARIOTTI, 2003, p.15)

Dessa maneira, buscando um encontro direto com o sujeito, foram utilizados como instrumento de pesquisa: a análise de documentos da escola; a leitura de trabalhos realizados pelos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental; a observação da rotina da escola e a realização de entrevistas com educadores e alunos. Portanto, utilizou-se uma variedade de fontes de informação, afim de "*cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas*". (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 19)

A pesquisa documental e a análise dos trabalhos escolares foram realizadas durante todo o ano de 2002. As entrevistas e a observação da rotina da escola foram feitas no mês de novembro de 2002, no período de 11 a 22. Nesta data participei de todas as atividades da escola e estive em contato com alunos e professores, em especial com a turma da 5ª série do Ensino Fundamental.

A observação das atividades não foi realizada somente na turma da 5ª série, mas foi dada uma especial atenção para esta série, pois se julgava que seria a turma que traria de forma mais evidente as marcas do ciclo anterior (1ª a 4ª série), possibilitando a reflexão sobre as diferenças, principalmente na

condução dos conteúdos escolares, em especial àquilo que se referia à Literatura. A observação e a convivência direta com os sujeitos da pesquisa permitiram uma melhor aproximação com o seu cotidiano, bem como com a estrutura e a dinâmica da Escola. Retomando LUDKE e ANDRÉ (1986) "*a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens*". (p.26)

A escolha da entrevista teve como intenção recuperar, através da fala dos sujeitos, a noção de literatura e as possibilidades de trabalho com o literário. A vantagem desse método de coleta de dados é que ele "*permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos*" (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 34). Foram realizadas seis entrevistas: três com sócios-proprietários; uma com um antigo professor, ex-sócio da escola; uma com uma professora que participou da implantação do Ensino Fundamental na Escola e uma entrevista coletiva com alunos da 5ª série. A escolha dos entrevistados teve como objetivo alcançar os diferentes setores de trabalho da escola. Em momento nenhum se pretendeu apenas analisar o espaço da sala de aula, nem tampouco somente as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que essa pesquisa pretende refletir sobre os diversos espaços alcançados pelo literário.

Para identificação dos entrevistados neste trabalho, serão usados os seguintes nomes:

Entrevista 01: Capitu - sócia-proprietária; coordenadora pedagógica geral; jornalista e mestre em Educação e Cultura pela UDESC; trabalha há 15 anos com educação. **Entrevista 02: Conselheiro Aires** - ex-sócio da escola;

professor de História de 5^a a 8^a série e professor da Hora do Conto⁵ do Infantil⁶ à 4^a série; sociólogo e mestrando em educação pela UFSC; trabalha há 15 anos com educação. **Entrevista 03: Madalena** - sócia-proprietária; coordenadora geral administrativa; trabalha há 17 anos com educação. **Entrevista 04:** Entrevista coletiva com alunos da 5^a série do Ensino Fundamental. **Entrevista 05: Luísa** - sócia-proprietária; pós-graduada em Educação-Física pela UFSC; coordenadora da Educação Infantil. **Entrevista 06: Macabéa** - ex-professora da Escola; pedagoga pela PUC-SP é arte-educadora e trabalha prestando assessoria em artes para a Escola.

Todo esse processo de coleta de dados foi feito com paixão, num entrelaçamento entre a razão e a emoção. Emoção entendida aqui não como sentimento, mas como "*disposição corporal dinâmica que define os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação*" (MATURANA, 1999, p.15). Portanto seria impossível, dentro dessa concepção, entender o processo de pesquisa como puramente racional, pois

"Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de

⁵ A Hora do Conto faz parte da grade curricular do Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; é um momento em que o conteúdo a ser abordado é a "contação" de histórias.

⁶ O Infantil corresponde a Educação Infantil, abrangendo a faixa etária de 01 a 06 anos.

que todo sistema racional tem um fundamento emocional'. (MATURANA, 1999, p.15)

Portanto a condição de possibilidade dessa pesquisa é considerar o entrelaçamento entre razão e emoção como fundamento. Segundo MATURANA (1999) todos sabemos dessa relação na práxis da vida cotidiana, mas a negamos sob o argumento de que o que define nossa natureza humana são as ações racionais. *"Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção"* (Idem, p. 15).

Os dados, coletados através da análise documental, das entrevistas e da observação, fizeram-se enxergar não somente por aquilo que era dito e pelas situações que se faziam evidentes. Todo processo de pesquisa levou em conta aquilo que Ginzburg (2002) chama de *"formas de saber tendencialmente mudas"*, aquilo que não pode ser observado a grosso modo, mas que leva em conta *"elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição"* (Idem, p. 178).

Para Ginzburg, no final do século XIX surgiu um novo paradigma ao qual ainda hoje não se prestou a devida atenção. Esse modelo epistemológico tem como ponto de partida as considerações do médico Giovanni Morelli, que analisando obras de arte dizia que os museus estavam cheios

"(...) de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se

basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros (...). Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés". (GINZBURG, 2002, p.144)

A partir dessas pistas chega-se ao paradigma indiciário, que "*têm por objeto casos, situações e documentos individuais*" (Idem, p.156), que traz a tona a experiência cotidiana, "*todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos*" (Idem, p.178). Portanto, parte-se do único, do individual, e não daquilo que pode ser considerado totalizante, geral.

Levando em conta esse referencial teórico, todo material de pesquisa foi analisado não somente por aquilo que foi dito, mas também pela maneira que foi dito ou mesmo por aquilo que não foi dito, mas que ficou marcado por meio de pistas ou sinais, levantados através do faro e da intuição da pesquisadora, que enxergou aquela realidade como única, sem a pretensão de formulação de regras ou tratados.

Toda pesquisa é intencional e ideológica, pois se mantém ligada a valores, concepção de homem e de mundo do (a) pesquisador (a) e do universo da pesquisa. Portanto, pesquisar é muito mais do que assimilar procedimentos; a pesquisa não pode ser transformada em uma simples aplicação de técnicas, ela precisa ser olhada como algo que provém de um referencial teórico, algo muito mais amplo do que a simples aplicação de técnicas. A pesquisa deve, acima de tudo, trazer o prazer em compartilhar falas, espaços, momentos, descobertas,

reflexões..."*Prazer de ver a teoria na prática e a prática na teoria. Prazer de ver possibilidade na utopia e utopia na possibilidade. Prazer de tornar o uno múltiplo e o múltiplo uno, o anônimo identidade e a identidade, novo ânimo*".
(FAZENDA, 2002, p. 13)

CAPÍTULO II

TECENDO A HISTÓRIA DA LITERATURA

No novo tempo, apesar dos castigos,
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer.
No novo tempo, apesar dos perigos,
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver.

Ivan Lins

2.1. O que é literatura?



Foto 03¹

"Literatura eu acho que é o estilo muito mais do que o conteúdo; claro que literatura também tem conteúdo, mas o foco maior está na forma como é construído o texto. Eu pego um papel de embrulhar peixe, um jornal, um pedacinho, leio o trecho de alguma crônica e digo: 'Ah, isso aqui é Fernando Veríssimo; isso tem cara de Moacyr Scliar; isso é Cecília Meireles ou sei lá o que'. Então através do

¹Exposição de uma atividade de um dos projeto da Escola Sarapiquá.

jeito de escrever você reconhece o autor, para mim isso é literatura". (Conselheiro Aires - Entrevista 2)

"Na escola o nosso entendimento, pelo menos eu busco trabalhar isso com os professores, é que eles tentem entender a literatura com uma diversidade grande, mas que tenha uma certa profundidade, que tenha uma reflexão do autor, que apareça isso, que apareça a tentativa do autor, um ser reflexivo, de trazer idéias onde ele possa estar expressando diferentes situações e não apenas informando". (Capitu - Entrevista 1)

"Eu acho que tem literatura visual, as coisas que tu vê. Acho que a fala é um tipo de literatura, quando tu escuta o outro; bom, eu vejo literatura em tudo, vejo a literatura na fotografia, acho que tudo isso é uma forma de ver e de aprender". (Madalena- Entrevista 03)

- Ah, literatura... tem vários tipos de literatura... literatura a gente tá trabalhando...

- Literatura tem a ver com ler, de ler tudo que a pessoa pode ler, pode ser um texto...

- Escrever...

- Uma coisa escrita.

- Visual, auditivo...

- Literatura tem vários tipos, é tipo assim uma classe de alguma coisa, tipo assim.. agora a gente tá vendo literatura de cordel, são tipo livrinhos pequenininhos que ...

- São livros vendidos, que nem aqui se vende, sei lá...

- E bota num cordão, pendura, sabe? E daí é vendido assim...

- Tipo, aqui é um folhetim do Monteiro Lobato, "Ah, deixa eu ver", sabe é tipo um textozinho do Monteiro Lobato.

- Existem vários tipos de literatura, pode ser ... literatura é uma coisa que dá pra gente ler, literatura infantil, literatura jovial, tem vários graus de literatura, coisas que dá pra gente ler.

- Tu precisa saber um pouco de literatura pra poder entender o livro, entendes? Porque tu só vendo as figuras, tu não vai aprender o processo, se tu já sabe ler, tem um processo de entender. (Alunos da 5ª série - Entrevista 4)

"Literatura pra mim é o que eu leio, o que eu gosto; claro que tem uma forma, tem contexto. Literatura é tudo que se lê, que vejo ser produzido, que eu vejo com o fim de ampliar, de melhorar a vida das pessoas. Não lido com a qualidade: 'Ah isso é melhor ou pior', mas acho que é tudo aquilo que é produzido, o que é produzido textualmente, o que é produzido em texto, o que é lido". (Luísa - Entrevista 5)

"Eu tenho uma visão meio poética do que é literário, esse termo literário; racionalmente eu diria que literário é tudo o que é um texto. Agora depende muito da concepção que as pessoas tem de texto; a imagem para mim é um texto, tudo que faz parte da cultura visual é um texto, então pra mim poderia ser literário".
(Macabéa - Entrevista 6)

O que os nossos alunos lêem hoje?

Certamente o que as crianças e os adolescentes estão lendo hoje é muito diferente do que se lia há algumas décadas. Lendo o relato de Fanny Abramovich (1983), podemos evidenciar a diferença entre os títulos lidos. Há algum tempo poderia ser encontrado nas mãos de jovens de 12, 13 anos, títulos como: *Ilíada*, *Odisséia*, *Divina Comédia*, *Os sertões*. O que mudou?

No depoimento de Capitu (Entrevista 1) surge a seguinte dúvida:

"Mas como eu analiso o que é uma porcaria e o que é uma coisa boa? Eu não sei, eu tenho que ler, pra eu analisar eu tenho que ler. Como os alunos criam uma idéia crítica a respeito do que é uma boa leitura? Tendo contato com ela, porque senão fica tudo muito previamente pré-preparado; isso não significa que a gente faça os alunos lerem porcaria, mas assim em algumas situações vai ler um livro onde eles possam fazer a crítica e dizer: 'Olha eu acho que esse livro não traz nada ou trouxe tais e tais situações ou é mais pobre ou é mais rico', os alunos também têm que tomar contato com os diferentes autores, os diferentes que não só os clássicos, por exemplo, como em muitas situações é colocado: 'Ah, isso é o mais importante, eles tem que conhecer'. Eu acho que eles têm que conhecer também, mas também outros".

As crianças procuram livros diferentes porque são diferentes, porque as épocas são diferentes. Muita coisa mudou, o mundo se modernizou. Hoje nossos alunos convivem com a televisão, com o computador, com a Internet, com o videogame. E o professor o que tem feito? Para LAJOLO (1997),

"(...) cumpre ao professor de Língua Portuguesa entender que a criança em quem Jansen pensava ao traduzir os clássicos infantis para a editora Laemmert era diferente da criança para a qual Olavo Bilac

compôs suas Poesias Infantis; esta, por sua vez, não se confundia com a criança para a qual Monteiro Lobato criou o Sítio do Picapau Amarelo, e nenhuma delas, com a criança para a qual Francisco Martins escreveu a saga da Taquara-Poca, a qual também não se confunde com a criança que lê e se identifica com O gênio do crime, de João Carlos Marinho". (p. 23)

Expandindo a citação podemos dizer que o alerta serve não apenas para o professor de Língua Portuguesa, mas para todo professor que está envolvido com a educação, independente da especificidade da disciplina. É preciso compreender que o autor de hoje escreve para uma criança que não é a mesma, que tem sonhos e desejos diferentes das crianças de outras épocas. Se os nossos alunos não querem mais ler os mesmos livros, podemos perguntar: perdemos em qualidade? Qualquer livro pode ser considerado literatura?

Retomando as falas, que tratam do conceito de literatura, podemos destacar algumas:

- "Literatura é uma diversidade grande, mas precisa ter uma certa profundidade, precisa ter uma reflexão do autor";
- "Literatura é uma forma de ver e de aprender";
- "Literatura tem a ver com ler, de ler tudo que a pessoa pode ler, pode ser um texto";
- "Literatura eu acho que é o estilo muito mais do que o conteúdo; claro que literatura também tem conteúdo, mas o foco maior está na forma como é construído o texto".

Todas as pessoas entrevistadas responderam à questão sobre a conceituação do termo literatura, embora no início não se sentissem capazes de formular um conceito para tal pergunta. Analisando os trechos

destacados podemos dizer que todos aqueles que lidam com textos diariamente têm uma idéia, mesmo que seja vaga, do que seja literário. Ou parecem acreditar que o texto literário faz parte de um lugar específico, de um grupo especial de textos.

"Literatura é diversidade, é uma forma de ver e de aprender, é leitura, é estilo". Mas como ter certeza de que o texto que levamos para a sala de aula é literário? Estamos ensinando os nossos alunos a apreciarem o 'genuinamente literário'? Existe uma fórmula que conceitue o texto literário?

Buscando algumas definições clássicas podemos dizer que literatura é "uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora". (SILVA, 1994, p. 10) Sartre (1999), tratando desse mesmo tema, afirmou que

"Ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de determinado modo. E o estilo, decerto, é o que determina o valor da prosa. Mas ele deve passar despercebido. Já que as palavras são transparentes e o olhar as atravessa, seria absurdo introduzir vidros opacos entre elas. A beleza aqui é apenas uma força suave e insensível. Sobre uma tela, ela explode de imediato; num livro ela se esconde, age por persuasão como o charme de uma voz ou de um rosto; não constrange, mas predispõe sem que se perceba, e acreditamos ceder a argumentos quando na verdade estamos sendo solicitados por um encanto que não se vê".
(p. 22)

O conceito de literatura está longe de tornar-se consenso entre os estudiosos. Além disso, ao longo da história, esse conceito tem sofrido um

processo de modificação e ampliação. Foge ao propósito deste trabalho rastrear todas essas perspectivas; apontam-se, entretanto, duas concepções, que segundo PROENÇA (2001), têm sido identificadas com maior relevo no âmbito da cultura ocidental.

A primeira delas é aquela que enxerga a obra literária como representação e visão de mundo, além de uma tomada de posição diante dele. Essa concepção centra-se "*no criador de literatura e na imitação da natureza, compreendida como cópia ou reprodução*". A linguagem é vista como mero transportador dessa comunicação, deixando, com isso, evidente que a obra literária resulta "*da originalidade da visão e da adequação de sua linguagem às coisas expressas*". É a chamada concepção clássica da literatura.

Num segundo momento histórico ocorre uma mudança significativa na concepção do literário: "*o núcleo da conceituação se desloca para o como a literatura se realiza. Sua especificidade, segundo essa nova visão, nasce do uso da linguagem que nela se configura*". (PROENÇA, 2001)

Aproximando esses discursos da nossa discussão podemos dizer que "*o texto literário é, ao mesmo tempo, um objeto lingüístico e um objeto estético*" (PROENÇA, 2001). Considerando a literatura como uma obra de arte, Proença, retomando Lefebve (1971), afirma que essa obra é

"(...) sempre a intersecção de dois movimentos de sentidos opostos que envolvem, por um lado, um dobrar-se da literatura sobre si mesma num puro objeto de linguagem e, por outro lado, um abrir-se ao mundo interrogado na sua realidade e na sua presença essencial, movimentos contraditórios e entretanto solidários, pólos ao mesmo tempo complementares e antagonistas, criadores de um campo dinâmico que só ele permite compreender os

*diversos aspectos do fenômeno literário".
(2001, p. 38)*

A leitura da literatura é um processo de criar e recriar o mundo, permitindo o descobrir, tendo como guia os olhos perspicazes do escritor. A verdadeira leitura literária é aquela que gera conhecimento, dúvida, traz o prazer de querer trocar com o outro, propõe atitudes e analisa valores, refinando os modos de perceber a realidade, através do trabalho exaustivo do autor com a linguagem. Escrever, como dizia Guimarães Rosa, é muito mais transpiração do que inspiração.

Voltando a pergunta inicial: o que nossos jovens lêem hoje? Podemos acrescentar a esse questionamento as questões trazidas por KRAMER (2001):

*"Ler uma peça de Shakespeare é o mesmo que ler uma música de Roberto Carlos? Ler um conto de Machado de Assis traz o mesmo que traz a leitura de recortes de revistas e slogans de propaganda? Faz sentido nossos jovens do Rio de Janeiro, por exemplo, nunca serem incentivados a ler Gil Vicente ou Fernando Pessoa porque não 'cai no vestibular' das nossas universidades?"
(KRAMER, 2001, p. 109)*

Antes de levar Shakespeare, Gil Vicente, Fernando Pessoa, Machado de Assis, é necessário trabalhar a sensibilização das nossas crianças para a arte. É preciso ensiná-las a falar sobre sonhos, enxergando o belo dentro da linguagem de um poeta, de um músico, de um cineasta. É preciso que novamente as crianças aprendam a se emocionar, a sentir, a viver a arte literária. Antes disso, diante da tentativa de ler Machado de Assis ou outro grande autor, só ouviremos os bocejos na sala de aula.

É por tudo isso que à literatura,

"(...) como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos". (LAJOLO, 1997, p. 106)

2.2. Infância, Literatura e Escola - encontros e desencontros

"Eu escutei muitas histórias quando eu era pequeno, minha avó contava histórias, minha irmã de criação contava histórias, meus vizinhos contavam histórias, e eu lia bastante. Eu me lembro que era guri pequeno e eu li a Ilha do Tesouro que é um livrão, eu lia Júlio Verne, Monteiro Lobato, eu gostava muito de ler. Então a literatura pra mim está presente desde sempre (...)" (Conselheiro Aires - Entrevista 2)

A Literatura e a Infância sempre andaram juntas, seja através da linguagem oral, nas rodas de "contação de histórias"; seja através da linguagem escrita, nos livros feitos para crianças e jovens. A relação infância-literatura por ter acontecido de forma intensa, tem uma longa história para contar, e essa história envolve a Escola, uma vez que, seja, talvez, o principal espaço onde a leitura foi sendo desenvolvida.

"(...) eu lia muito, leitura obrigatória. Eu lembro de alguns que eram um saco e outros que me despertaram. Até a 8ª série eu me lembro de coisas terríveis: a cartilha, 'O Ivo viu a uva', aquelas histórias tradicionais - Machado de Assis, José de Alencar - esse povo que eu acho legal, mas depende muito da maneira como você encaminha um tipo de leitura dessa. Essa história de literatura obrigatória, ela já chega com um peso muito complicado, porque a conclusão que eu chego é que não é uma leitura (...)" (Macabéa - Entrevista 6)

A Literatura Infanto-Juvenil e a Escola percorreram juntas um longo caminho, a ponto dessas duas histórias confundirem-se. Quando a infância, em meio à Idade Moderna, passou a ser percebida como um tempo diferente, um tempo singular que necessitava de uma formação específica, a Literatura Infanto-Juvenil nasceu e a Pedagogia foi recriada.

O nascimento de uma e a recriação da outra, aconteceu numa época em que a infância passou a adquirir uma nova importância, pois

"Na sociedade medieval (...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer

que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem". (ARIÈS, 1981, p.156)

A literatura para crianças nasceu no século XVII, século marcado por grandes contradições: guerras e profundas aspirações de paz; racionalismo e superstição; absolutismo e sociedade burguesa. Tempo que define grandes mudanças: o Estado Moderno, a emergência de uma nova ciência, a economia capitalista.

Em meio a todo esse turbilhão de mudanças, nasce a literatura para crianças, uma vez que passa a ser percebida a singularidade da infância, e com ela aparecem as necessidades dessa nova ordem: os jogos, as brincadeiras, as leituras, as conversas adequadas, os trajes específicos e uma renovação da educação. Essa renovação acontece nos processos educativos, que "*incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual)*" (CAMBI, 1999, p. 279); nas instituições formativas que assumem uma "*feição nova: a família se torna cada vez mais lugar central da formação moral e estende o seu controle sobre o indivíduo*", enquanto que "*a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e métodos, da modernização dos currículos*" (CAMBI, 1999, p. 279); e nas teorizações pedagógicas, que recorrerão por um lado "*ao rigor do discurso pedagógico e a um modelo de formação que privilegia a mente como cogito*" e por outro "*se fará apelo à destinação social - entendida no sentido cada vez mais civil e cada vez menos religioso - de todo o processo formativo, que*

deve ligar o sujeito a uma sociedade, colhida nas suas necessidades históricas (...)' (CAMBI, 1999, p. 279).

Isso não quer dizer que a criança, antes do século XVII, não brincasse, ou não participasse dos jogos e das festas, ou que não tivesse acesso à leitura, mas até então não se pensava em valores específicos para a infância; a criança, portanto, participava dos mesmos jogos dos adultos, das mesmas brincadeiras e das mesmas leituras, não importando o seu conteúdo, *"o respeito devido às crianças era então (...) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo"* (ARIÈS, 1981, p. 128). A partir do século XVII podemos dizer então, que acontece uma reviravolta destinada a formar uma visão de mundo específica na infância.

A relação escola-igreja-família se modifica, assumindo suas particularidades; a escola se transforma através do colégio, modernizando o currículo e separando alunos em classes organizadas por idades, a fim de formar o *"homem-cidadão, o homem técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico"* (CAMBI, 1999, p.280); a igreja desenvolve, de forma cada vez mais intensa, a função social; e a família se responsabiliza pela formação moral, estendendo seu controle sobre a criança. Importante ressaltar que o sentimento familiar sofre uma profunda modificação, aproximando-se da idéia e do sentimento aceitos hoje, contrapondo-se a idéia medieval, quando

"(...) a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não poderia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de

suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental".(ARIÈS, 1981, p.231)

Inserida neste contexto a Pedagogia Moderna busca penetrar no espaço imaginário, individual e social, através do romance e do teatro, inventando uma literatura específica para crianças, pois

"Só o romance e o teatro (...) falam diretamente ao homem burguês, refletindo-o, inquietando-o, portanto educando-o e não é por acaso que ambos os gêneros literários encontrem nos anos Seiscentos um momento de retomada, de crescimento e de difusão". (CAMBI, 1999,p.312)

Entra em cena, aliado a Educação, o mundo das bruxas e das fadas, dos monstros e dos príncipes, das princesas e das rainhas, dos reis bons e dos maus, das crianças abandonadas, dos magos e dos gênios, ou seja, personagens fantásticos que alguns escritores vão descobrir na tradição oral dos povos europeus. Esse mundo imaginário passa a ser inventado ou (re) inventado para crianças, como forma de repassar todos os valores da sociedade moderna. É bem verdade que essas histórias não nasceram ou foram sendo criadas para as crianças; num primeiro momento todas elas eram destinadas aos adultos e acabaram sendo apropriadas pelas crianças. Não raro os autores inventavam pseudônimos, para que pudessem manter-se no anonimato, pois não era 'nobre' escrever para crianças. Portanto,

"É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís

XIV, o 'Rei Sol', que se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. As Fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 vols. - 1696/1699) de Mme. D'Aulhouy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos'. (COELHO, 1991, p. 75)

Por ter nascido essa literatura com a sociedade burguesa, enxergou a criança como uma das formas de consolidação da norma familiar e teve como finalidade transmitir normas e regras para um nova sociedade que estava se formando, e que colocava o indivíduo como "*protagonista do imaginário e da ação educativa*" (CAMBI, 1999, p.314). Era necessário, no século XVII, pensar na formação de um sujeito preocupado com a sua construção e com a construção de seu mundo externo, que não dependesse mais do destino, mas que acreditasse nas escolhas. Portanto, não há nada, nesse primeiro momento da literatura infantil, que seja gratuito ou ocasional.

O século XVIII trouxe duas marcas importantes: a industrialização na Inglaterra e a revolução na França, mexendo com diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época. As cidades inglesas ficaram cheias, uma grande massa de trabalhadores assalariados se formou, na medida em que os camponeses perderam suas terras e foram buscar sua sobrevivência no trabalho industrial. Na França, a burguesia francesa começou a tomar consciência da necessidade de derrubar o absolutismo, o mercantilismo, a sociedade estamental e criar um país moderno, baseado na divisão dos três poderes, na liberdade de comércio e na igualdade de todos

perante a lei; esse descontentamento acaba consolidando a burguesia como classe social.

A instituição da família é fortalecida, uma vez que se estimula um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. E no centro da família, o beneficiário maior: a criança, cuja infância deve ser preservada a todo custo:

"O sentido da inocência infantil resultou (...) numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada - entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão". (ARIÈS, 1981, p. 146)

A educação assume um poder vital dentro da sociedade, pois é ela que consolidará os grupos sociais, trazendo a tona a consciência do cidadão, promovendo *"uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais)". (CAMBI, 1999, p. 326).*

A escola, com a importância destinada a educação, se renova radicalmente, afastando-se cada vez mais do conteúdo religioso, formando as crianças para o enfrentamento do mundo

Toda essa importância dada à educação trouxe a idéia de que a democracia seria produzida através do ensino, da leitura e da escrita, da socialização da cultura, colocando a criança no centro de toda teoria pedagógica. Aumenta então o número de leitores, criando-se uma verdadeira "sociedade de leitura", envolvendo, dentro da classe média, até as mulheres, sobretudo através dos romances. Nasceram as livrarias como lojas especializadas na venda de livros, que acabam por se transformar em

verdadeiros pontos de encontro entre os leitores, especialmente entre os intelectuais.

Assim a literatura de forma geral, incluindo a literatura para crianças e jovens, a partir do século XVIII, assume um papel de mercadoria, numa sociedade que se moderniza por meio da industrialização. Com a tipografia aperfeiçoada, melhora a produção de livros, facilitando a proliferação das obras. *"Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas"*(LAJOLO E ZILBERMAN, 1991).

As crianças e os adultos mergulham no mundo dos romances, expressão literária ideal da sociedade burguesa e passam a se deliciarem com as aventuras de *Robinson Crusóé*, com sua *"ênfase dada à energia humana, à extraordinária capacidade que tem o homem de inventar e realizar"* e com *As Viagens de Gulliver*, onde embora a intenção crítica predomine na narrativa, *"torna-se evidente a valorização dos padrões civilizados da época e que já prenunciam a mentalidade burguesa que se consolidaria logo mais no século XIX"* (COELHO, 1991, p.123).

O Brasil recebe essas mudanças que estavam acontecendo na Europa de forma tumultuada e desastrosa: os jesuítas são expulsos da Colônia. Com essa quebra brusca da educação brasileira, o Brasil teria que esperar treze anos para que uma nova proposta educacional fosse implantada. Quanto à literatura lida ou ouvida em terras brasileiras, podemos dizer que ela continuava de natureza popular, sendo transmitida oralmente, trazida pelos colonos portugueses que chegavam ao Brasil.

O século XIX traz a consolidação da sociedade liberal/burguesa, acabando definitivamente com o Antigo Regime, inaugurando uma nova época, a Contemporânea, iniciando

"(...) um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através dos conflitos". (CAMBI, 1999, p. 377)

Esse novo tempo pode ser considerado o tempo das revoluções: da Revolução Francesa, que trouxe a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão; da Revolução de 1830, onde o povo de Paris liderada pela burguesia, destituiu Carlos X do trono da França; da Revolução de 1848, onde para evitar a "*revolução social dos pobres*" (CÁRCERE, 1996, p. 298), a burguesia moderada, a pequena burguesia republicana e os socialistas unem-se e com a abdicação do trono de Luís Felipe, por causa da pressão popular, proclamam a república, estabelecendo o sufrágio universal e, a pedido dos socialistas, reduzindo a jornada de 12 para 10 horas diárias de trabalho; e da Comuna de Paris, onde a velha Paris revolucionária não se rende ao ataque da Prússia e numa insurreição popular proclama novamente a república, preparando a defesa da cidade, defendendo-a de maneira heróica. Ou seja, essa é a época das grandes massas como protagonistas da História, questionando valores 'inquestionáveis', trazendo sua rebeldia, seu espírito antiaristocrático, fomentando uma grande tensão entre massas e elite.

Uma população que grita, pois o século XIX é também a época da industrialização, das grandes crises, do aumento da população de miseráveis, da exploração e da falta do trabalho, das falências, gerando mais desemprego, mais fome.

A escola deixa de ser privilégio para poucos e passa a ser, teoricamente, direito de todos, bem ao gosto da burguesia em ascensão que desejava a educação, o conhecimento, a erudição, para que definitivamente pudesse participar do poder. Diante das transformações por que passava o mundo, a escola não poderia continuar sendo a mesma, ou seja, era necessário que ela deixasse suas estruturas rígidas e hierarquizadas do mundo feudal e absolutista para absorver o mundo que girava a sua volta. E coube a pedagogia afirmar e fundamentar as mudanças do mundo contemporâneo, trazendo a tona a questão ideológica.

Para a literatura, o século XIX é o século de ouro do romance e da novela, misturando o culto e o popular, criando uma nova representação de mundo mais de acordo com as mudanças da época. *"É dessa mescla que surge a forma romance, - o gênero narrativo que se queria um espelho da sociedade e que se torna a forma mais importante de entretenimento para o grande público da época (...)"* (COELHO, 1991, p. 138).

Com a "descoberta da infância" e com a valorização da educação escolar, surge a preocupação com a literatura que serviria de conteúdo para essa criança em formação, isto é, para sua *"informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento)"* (COELHO, 1991, p. 139). Repetem-se as fórmulas de sucesso: os irmãos Grimm editam a coleção de contos de fadas que acabam por se converter em sinônimo de literatura para crianças; Andersen se entrega ao resgate dos antigos valores nacionalistas, no sentido étnico, e mergulha na sensibilidade do Romantismo, transformando-se num dos mais famosos escritores para crianças; Lewis Carroll cria o fantástico mundo de *Alice no País das Maravilhas*, conseguindo romper com o equilíbrio do Real, a partir de sua representação lingüística, tornando a personagem imortal; e tantas outras obras inesquecíveis -

Pinóquio, Peter Pan, Barão de Munchhausen, Os Três Mosqueteiros, o Conde de Montecristo, o Capitão Grant e muitos outros personagens que trouxeram vida a muitos olhinhos atentos.

A partir de então buscam-se tipos de livros que agradem aos leitores, consolidando uma "*literatura para*", feita para um público consumidor específico: a criança.

No Brasil, o século XIX começa com a chegada da família real portuguesa, em 1808. A chegada da família real traz uma série de mudanças para a Colônia, que vê o Rio de Janeiro sendo transformado em sede do Império Português e o Brasil sendo elevado a categoria de Reino Unido. Aos poucos o Brasil vai sendo modificado de modo a dar condições para a corte portuguesa viver num país praticamente 'nativo': construção de estradas; melhoria dos portos; introdução de novas espécies vegetais; como o chá; promoção da vinda de colonos europeus; fundação do Banco do Brasil; instalação da Junta Geral do Comércio; instalação da Casa da Suplicação (Supremo Tribunal); além da construção de instituições como o Jardim Botânico, jornais, teatros, escola de música e biblioteca.

O povo assiste a tudo isso de forma perplexa, e um misto de sentimentos toma conta do brasileiro: a presença da Corte no Rio de Janeiro era a proximidade do poder ao alcance das súplicas, bajulações e pedidos de quem nunca sonhara fazê-los, trazendo o luxo, as boas maneiras, os trajes, que nunca antes haviam sido vistos por aqui.

Os primeiros cursos superiores foram criados no Brasil: a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809), para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército; e os cursos para a formação de técnicos, em áreas como a economia, a agricultura e a indústria.

Depois da Independência, em 1822, um assunto urgente é posto em pauta: a construção de um Sistema Nacional de Instrução Pública, pois desde a Reforma Pombalina, que expulsou os jesuítas de todo o Império Lusitano, nada de concreto havia sido feito para substituir o ensino jesuítico no Brasil.

"Enquanto em Portugal isso fazia parte de um projeto de reconstrução cultural e acabou desembocando na criação de um sistema público de ensino, mais moderno e mais popular, entre nós foi a supressão pura e simples do sistema que havia. Nenhuma reforma cultural, nenhuma reforma educacional; parece que a sociedade brasileira tinha mais com que se preocupar e se ocupar". (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p. 49)

Importante ressaltar que o que se pretendia aqui no Brasil era a criação de um sistema de educação para a elite, que até então podia contar com algumas poucas escolas e Aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular, necessitando portanto recorrer a educação fora do país. Em nenhum momento os projetos propunham a construção de um sistema de educação popular, pelo contrário, os dois projetos ditos "emergenciais", debatidos na Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823, pediam a *"postergação de qualquer medida governamental quanto ao ensino elementar até a elaboração de uma 'doutrina educacional nacional', a ser maturada pelas elites intelectuais"* (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p. 61) e a criação imediata de uma universidade no país, o que configurava uma via de ascensão social.

Portanto, o ensino elementar continuava sendo tarefa da família, que procurava realizá-la, na melhor tradição senhorial, por meio de perceptores, que

"Com instrumentos e recursos próprios para o ensino das primeiras letras, as camadas superiores (e incluem-se aí as camadas médias ascendentes) não reivindicavam a difusão das escolas elementares. Quando o faziam, era apenas no discurso civilizado que cultivavam e de que lançavam mão em épocas de instabilidade interna ou de descrédito externo". (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p. 74)

A literatura no Brasil, principalmente nas duas últimas décadas do século XIX, adquire importância na medida em que várias obras e autores passam a circular em território nacional, estabelecendo a leitura como um hábito de certo modo freqüente entre os privilegiados assinantes de jornais; esses jornais podiam contar com a participação de escritores famosos, como Machado de Assis e Olavo Bilac, que escreviam crônicas, poemas, folhetins de romance e crítica literária, ajudando a formar uma literatura, que poderia ser considerada nacional.

Assim aconteceu também com a Literatura Infantil, que impulsionada pelo novo status do saber, passa a buscar com vigor um material de leitura e de livros para a infância brasileira. Essa busca acaba colhendo frutos a partir do momento em que

"Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra: começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno". (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 28)

Antes de 1880 transitavam no Brasil apenas as obras que eram traduzidas e adaptadas da Europa: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusó* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celebérrimo Barão de Munchhausen* (1891) e os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen: *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896).

A partir de 1880, com o movimento pela Proclamação da República, um ideal patriótico passa a fazer parte do meio intelectual, levando autores consagrados da literatura não infantil a escrever para as crianças brasileiras, pois as traduções das histórias européias, que muitas vezes circulavam em edições portuguesas, não tinham nenhuma afinidade com a criança brasileira, distanciando-se bastante da linguagem delas. A propósito desta questão, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991) citam Afonso Schmidt, que traz uma situação bastante comum nos lares brasileiros da época:

"De noite, na mesa de jantar, à luz do lampião belga que pendia do teto, eram freqüentes estas conversas:

- *Papai, que quer dizer palmatória?*
- *Palmatória é um instrumento de madeira com que antigamente os mestres-escola davam bolos nas mãos das crianças vadias...*
- *Mas aqui não é isso.*
O pai botava os óculos, lia o trecho, depois explicava:
- *Pelo assunto, neste caso, deve ser castiçal. Parecido, não? Como um ovo com um espeto! Minutos depois, a criança interrompia novamente a leitura.*
- *Papai, o que é caçoula?*
- *Caçoula, que eu saiba, é uma vasilha de cobre, de prata ou de ouro, onde se queima incenso.*
- *Veja aqui na história. Não deve ser isso...*

O pai botava os óculos de novo e lia, em voz alta: 'O bicho de cozinha deitou água fervente na caçoula atestada de beldroegas, e asinha partiu na treita dos três mariolas...'

Depois de matutar sobre o caso, o pai tentava o esclarecimento:

- *Caçoula deve ser panela... Parecido, não?*
E a mãe interrompida o crochê:
- *Afinal, por que não traduzem esses livros portugueses para crianças brasileiras?" (In LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 30)*

Esses autores brasileiros passam a buscar na literatura um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil, e principalmente na escola, um meio para a formação do cidadão brasileiro. Para que esse projeto fosse viabilizado era necessário enfatizar nas histórias infantis, de acordo com Nelly Novaes Coelho (1991) o nacionalismo, através de uma literatura escrita por brasileiros, trazendo uma linguagem falada no Brasil; o intelectualismo, valorizando a aquisição do saber por meio do estudo e da leitura; o tradicionalismo cultural, que buscava valorizar os grandes autores do passado, como modelos da cultura a ser assimilada e imitada; e o moralismo e a religiosidade, que exigia um compromisso do autor com alguns valores como a honestidade, a solidariedade, a fraternidade, a pureza de corpo e alma, obedecendo aos preceitos cristãos.

Um grande esforço começa a ser feito para que a literatura brasileira, em especial a literatura infantil, passasse a trazer características e valores do povo brasileiro.

O passado recente do século XX descortinou para o mundo a Primeira Guerra Mundial, que trouxe como saldo a morte de cerca de 20 milhões de

peessoas, a ruína da economia europeia pela destruição das riquezas e pela falta de trabalhadores e o ressentimento e as frustrações dos países vencidos ou que nada ganharam com o conflito, o que contribuiu para que 21 anos depois a humanidade conhecesse uma guerra mais longa, destrutiva e universal.

Foi também no século XX, no meio da Primeira Guerra Mundial, em 1917, que a Rússia viveu a revolução socialista no país, o que antecipou sua saída do conflito, assinando a paz em separado com a Alemanha, num acordo que exigiu do novo governo o sacrifício de regiões importantes do território russo.

Os Estados Unidos, que depois da guerra tornaram-se a nação mais próspera do mundo, chegando a um nível de produção agrícola e industrial jamais alcançado até então por qualquer nação europeia, enfrentou uma séria crise, pois a produção crescia mais do que a capacidade de consumo da população, cujos salários nunca acompanhavam os preços das mercadorias. A Bolsa de Valores de Nova York, a maior do mundo, movimentava milhões de dólares, investidos diariamente em ações. Durante anos, os preços das ações não pararam de subir, criando a ilusão de riqueza fácil para uma enorme quantidade de pessoas. Mas na manhã do dia 24 de outubro de 1929, a chamada "Quinta Feira Negra", ocorreu o craque da Bolsa de Valores, sepultando todas essas ilusões. Milhões de dólares em títulos foram reduzidos a zero e jogados no lixo, acarretando prejuízos para o mundo inteiro.

O aparecimento do nazismo e o fortalecimento do fascismo, que procurava negar a luta de classes para que houvesse a unidade nacional na conquista dos objetivos comuns, se colocando contra qualquer tipo de internacionalismo, exaltando apenas a grandeza da nação, de seu povo ou da raça, pregando o totalitarismo, negando a democracia parlamentar e as

liberdades individuais, subordinando o indivíduo ao Estado, também marcaram o século. O nazismo alemão, que tinha como bandeira o anti-semitismo, o anticomunismo e o combate ao Tratado de Versalhes, encontrou na figura de Adolf Hitler sua maior expressão. Hitler, com sua demagogia e oratória, tornou-se o "senhor da Alemanha", sendo responsável pelo extermínio de milhões de judeus em guetos e campos de concentração.

A Segunda Guerra Mundial foi maior do que a Primeira, durou de setembro de 1939 até agosto de 1945 e provocou uma destruição muito maior, já que foi utilizada a aviação militar, que "*mais poderosa e destrutiva do que nunca foi uma terrível arma de combate, bombardeando cidades, rodovias, ferrovias, pontes e pondo a pique navios de guerra e de transporte*" (CÁRCERES, 1996, p. 400). As perdas materiais foram enormes, pois as armas empregadas tinham grande poder de destruição. Cálculos recentes estimam que os prejuízos giraram em torno de 1,5 trilhão de dólares. A Guerra matou milhões de pessoas e destruiu cidades, minas, fábricas, fazendas e vias de comunicação; o mundo precisou ser reorganizado, reconstruído.

"O século XX foi um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, na cultura (...) Democracia e totalitarismo confrontam-se durante todo o século, mas também se influenciam alternadamente e se apresentam como vencedores em diversas áreas geográficas e culturais e em relação ao nível de evolução econômica e social daquelas áreas. Se o século XIX foi o século da afirmação e do choque entre liberalismo e socialismo, o século XX político colocou frente a frente democracia e totalitarismo, indicando, na primeira, mesmo nas suas múltiplas faces, um pré-requisito da vida

coletiva em sociedades avançadas em seu desenvolvimento econômico e social e uma tarefa a realizar, além de um princípio a salvaguardar e valorizar; e no segundo, uma tentação ou risco ou possibilidade continuamente presente na vida dos diversos países, especialmente nos momentos em que estes vivem transformações sociais, econômicas etc. radicais ou em que se delineia uma crise profunda de identidade social e ideal, antes que política". (CAMBI, 1999, p. 509)

Todos esses conflitos formaram um "homem novo", um homem que buscava acima de tudo o individualismo; um sujeito que fazia cada vez mais referência *"a si próprio e às suas necessidades/interesses, que segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se em comportamentos cada vez mais narcisistas"* (CAMBI, 1999, p. 511). Esse "homem novo" guiava-se pelo consumo, pela vontade do tempo livre, pela importância do seu mundo, dos seus problemas, da sua satisfação; embora vivendo para si, num mundo que acredita ser individual, esse homem acaba se tornando um *"homem-massa: que vive em simbiose com outros indivíduos que têm as mesmas aspirações e que se ligam aos mesmos mitos, que cumprem ritos coletivos no jogo e no divertimento, que assume um estilo de vida cada vez mais padronizado"* (CAMBI, 1999, p. 511).

O século XX trouxe para o palco a mulher, a criança, o negro, o homossexual, o deficiente, minorias que forçaram um diálogo com o mundo, trazendo suas angústias e anseios, emancipando tradições, subculturas, concepções do mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas.

A educação colocou-se no meio dessas mudanças, passando a perceber esse novo sujeito,

"Tanto as práticas quanto às teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação, bem como da conformação e do gregarismo. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas (envolvendo o poder público sobretudo) e de articulação/sofisticação. A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos e fixando um papel cada vez mais central para as ciências, especialmente humanas, que devem desenvolver e guiar os saberes da educação". (CAMBI, 1999, p. 512)

Diante de um mundo em transformação, muitos educadores propõem a mudança da educação, buscando um novo jeito de pensar a escola: o aluno deveria ser o centro e sujeito da própria educação e os métodos deveriam ser ativos, onde o aluno passaria a construir seu conhecimento, ou seja, o aluno torna-se protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Grande contribuição trouxeram pensadores como Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Makarenko (1888-1939) e tantos outros que desejavam mudar o coração da educação, transformando o ensino, revolucionando o olhar pedagógico.

Enquanto o mundo se transformava, se reiventava, o Brasil, passada a crise de transição do Império para a República, e a partir da Primeira Guerra Mundial, experimentou o desenvolvimento industrial. O número de estabelecimentos industriais que em 1889 chegava a pouco mais de 600 fábricas, já atingia, em 1907, um total de 3258, localizadas em sua maioria no Distrito Federal, São Paulo e Rio Grande do Sul. Junto com o processo de industrialização das primeiras décadas do século, o país ao longo do século XX, enfrentou vários problemas: a fraude das oligarquias republicanas nas eleições; a grande miséria do povo, sem terra e sem garantias de vida; a formação dos bandos cangaceiros; a organização de movimentos populares que misturavam misticismo, política e revolta; a Revolução de 30 e a ditadura do Estado Novo; a política populista; as conquistas trabalhistas; o golpe de 64; a ditadura militar, que fez do país um paraíso das multinacionais e um inferno para os trabalhadores; a luta pela democracia; enfim, neste século o povo brasileiro tentou sobreviver sem glamour e sem charme, tentando resistir, inventando um Brasil que procurava se estabelecer na história mundial.

Com o processo de industrialização do país

"(...) a produção do conhecimento vai sendo exigida numa velocidade cada vez mais intensa. E tal produção precisa ser registrada por escrito e difundida. Além disso, é preciso tomar conhecimento dela. Por essa e por outras razões, cada vez mais o saber ler e escrever se impõe como necessidade de um número cada vez maior de pessoas". (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 128)

O ler e escrever passam a ser considerados fundamentais e a escola vai tendo que se transformar para atender a essas novas necessidades, para *"atender as exigências criadas por um contexto social deste tipo, transformações essas que afetam como um todo: no âmbito do corpo discente, do corpo docente, dos conteúdos, dos métodos, de suas instalações, etc"*. (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 128).

A literatura reage, respondendo às transformações propostas por esse novo século. O Movimento Literário chamado de Modernismo surge propondo uma ruptura radical e definitiva com relação às influências clássicas, tanto nos temas quanto na forma,

"O Modernismo (...) é nitidamente uma arte de um mundo em rápida modernização, um mundo em acelerado desenvolvimento industrial, de tecnologia e urbanização, com formas de vida social de massa. É também nitidamente a arte de um mundo do qual desapareceram muitas certezas tradicionais e evaporou-se um certo tipo de confiança (...) não só no progresso da humanidade, mas também na própria solidez e visibilidade do real". (BRADBURY e McFARLANE, 1989, p. 43)

No Brasil, na década de 20, surge um evento que seria o divisor de águas entre o antigo e o moderno, na cultura brasileira: a Semana de Arte Moderna. O Modernismo brasileiro, que teve como principal catalisador a Semana de Arte Moderna de 1922, propunha a incorporação dos aspectos da vida moderna e do avanço tecnológico nas atividades artísticas; a liberdade total de criação e expressão, desprezando todas as regras; o experimentalismo formal, dando muita atenção ao valor estético da

linguagem; o predomínio absoluto do verso livre; a aproximação entre a língua escrita e a falada, com a valorização da linguagem coloquial.

A Literatura Infanto Juvenil ganha um marco no início do século: Monteiro Lobato publica, em 1920, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, inaugurando uma série de livros com histórias ambientadas num típico sítio brasileiro, habitado por personagens curiosos, que vivem num espaço que se divide entre a vida real, simbolizada pelo conhecimento, pelo saber, e a vida imaginária, o mundo dos sonhos, trazendo os mais variados seres mágicos, desde uma boneca que fala até os velhos personagens tão conhecido pelas crianças como Peter Pan, D. Quixote, entre outros.

A obra de Monteiro Lobato, especialmente aquela dedicada às crianças, consegue fazer com que a modernidade, tão almejada pelos modernistas, fizesse parte de um sítio, no interior de um país que começava a dar os primeiros passos rumo à industrialização, pois

"Trata-se de uma invasão do mundo contemporâneo, do qual Lobato se apropria antropofagicamente, pois são antes os produtos estrangeiros que se naturalizam, ao chegarem ao sítio ou ao conviverem com os meninos. Além disso, se, através das alusões de Dona Benta, ele não se cansa de criticar os rumos adotados pelo progresso e pela tecnologia, é igualmente um admirador, um tanto embasbacado, dos seus produtos culturais, sobretudo os de massa, como o cinema". (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 58)

Monteiro Lobato cria um núcleo que absorve o que de mais interessante o mundo real estava inventando, *"este é o sentido da modernidade nessa obra, que concilia o nacionalismo com um desejo de*

equiparação do sítio (leia-se: Nação) com as grandes potências ocidentais. Por isso, ele é tanto mais moderno, quanto mais rural, porque é este último fator que assegura a nacionalidade do espaço" (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 58).

Muitos outros nomes acompanharam o de Monteiro Lobato nessa grande história da Literatura Infanto Juvenil brasileira, em épocas diferentes: Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Malba Tahan, Orígenes Lessa, Edy Lima, Maria José Dupré, Maria Clara Machado, Clarice Lispector, Ziraldo, Tatiana Belinky, Ana Maria Machado, Joel Rufino dos Santos, Lygia Bojunga Nunes. Esses e muitos outros escritores fizeram possíveis os sonhos das mais diferentes crianças, permitindo que o pó do "pirilimpim" fizesse com que elas viajassem por mundos nunca antes sonhados, através de uma literatura que pôde se dizer brasileira, pois a partir de então trazia marcas e características singulares.

A modernização trazida pelo processo de industrialização contribuiu para que a cultura, em especial a literatura, fosse expandida, mas, por outro lado, exigiu uma produção em grande quantidade, permitindo a profissionalização do escritor, que acabou optando pela produção em série, com obras repetitivas, levando "*ao menor reconhecimento artístico e à marginalização da literatura infantil, se comparada aos demais gêneros existentes*". (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 87).

Depois de percorrido todo este espaço de produção humana, é possível afirmar que a literatura não está imersa no campo dos sonhos. Muitas vezes é a crônica, o conto, o romance que melhor falam não apenas de um mundo interior, mas de uma época, de um acontecimento, até mesmo de um conceito. Melhor falam porque tem um poder maior de comunicação,

porque despertam emoção capaz de fundamentar a compreensão. A compreensão vital não se faz sem (com) paixão, sem a comunicação de sentimentos, e a história foi capaz de provar isso. *"No novo tempo, apesar dos castigos, estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos, pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer"*.

Diante deste breve olhar histórico, segundo Boaventura de Sousa Santos, é necessário fazer uma observação: *"A análise do presente e do passado, por mais profunda que seja, não pode fornecer mais do que um horizonte de possibilidades, um leque de futuros possíveis: a conversão de um deles em realidade é fruto da utopia e da contingência"* (2001, p. 37).

2.3. O reencontro da Escola com a Literatura

"Aqui na escola a gente trabalha com livro de literatura desde a 1ª série, de que os alunos possam adotar ou comprar um livro a cada trimestre ou a cada semestre acompanhando o projeto. A gente trabalha muito com contos, contos de fadas ou livros de histórias ligadas a vida de grupo, atualmente de convivência, de valores, relações entre amigos. Na 3ª e na 4ª série eu tenho um pouco de preocupação que os alunos comecem a ler os clássicos, entendam o que significa quando a gente fala sobre uma literatura clássica, o que significa isso". (Capitu - Entrevista 1)

Que a leitura, a literatura e a escola têm suas histórias ligadas, isso parece ser um ponto do qual dificilmente podemos fugir. No entanto é preciso observar que esta relação não é linear, já que *"nem toda a literatura é objeto de escolarização, nem toda a leitura recebe as marcas do processo escolar, e nem todas as práticas escolares contam com a concorrência da leitura/literatura"* (SILVEIRA, 2001, p.105).

Durante os últimos anos o discurso tem sido de acusação à escola quando o assunto é a leitura. Como prova, Silveira (2001) sugere que observemos os títulos de obras, de capítulos, de artigos, de dissertações de

mestrado, de relatos de pesquisa que fazem referência a relação escola/literatura nas duas últimas décadas:

'Leitura em **crise** na escola; A **crise da leitura**: reflexões em torno do **problema**; Leitura - algumas raízes do problema; A **importância** da literatura na **formação** do sujeito; Estimulando a leitura - **democratizando a escola**; Como incentivar o **hábito** da leitura; A **formação do leitor infantil**; Importância do **hábito** de leitura para a educação **permanente**; Leitura **prazer X leitura dever**; Leitura infantil: da **imposição à opção**; Para descobrir o **prazer de ler**; Promoção do desenvolvimento dos **interesses** e da **motivação da leitura** e do hábito de ler; Pelas letras de quem faz Letras: um estudo sobre o **professor mediador de leitura em formação**; Literatura infantil - um **decálogo para o ensino em primeiro grau**; Literatura Infantil na escola: **leitores e textos em construção**; O espaço para a formação do **leitor crítico**; Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica; A **construção** do autor/leitor: um desafio à escola progressista; A **natureza do texto literário**; As **características do leitor infantil e juvenil**; **Características da obra literária infantil**; **Os critérios de seleção e indicação** de obras; **Atividades** com a literatura infantil na escola". (*Os grifos são da autora*) (p.108)

Títulos como esses nos mostram que a prática da leitura na escola tem evidenciado a crise, tornando o discurso repetitivo: a grande culpada por tudo é a escola! Não podemos esquecer, que se a escola tem sido a grande responsável pelos problemas, é nela também que estamos encontrando possíveis soluções, pois ela traz a oportunidade de trabalhar

com a leitura; a escola tem um grande compromisso com a palavra escrita, com as histórias, com o fantástico, com o maravilhoso, com o texto que traz e cria o mundo, uma vez que seja o principal, e talvez o único espaço aonde a leitura vem sendo desenvolvida. Leitura que deve ser considerada

"(...) como experiência (...) que engendra uma 'reflexão sentida' de um coração informado sobre os aspectos fundamentais da vida humana; leitura compartilhada - ainda que seja com o autor - daquilo que a gente pensa, sente ou vive. Leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça (ou combate à injustiça)". (KRAMER, 2001, p.101)

Essa experiência com a leitura é formada por momentos únicos, mas simples; ela acontece quando o professor faz comentários sobre livros ou revistas; quando um aluno pergunta ou comenta sobre um determinado livro ou texto; quando o professor traz um poema, uma música, um conto ou a vida de um personagem de uma história qualquer; quando compartilhamos com nossos alunos sentimentos e reflexões "*plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade*". (KRAMER, 2001, p. 108).

Dentro do processo de leitura, este trabalho pretende destacar a presença da literatura, uma vez que a escola acaba por evidenciar a imaginação da criança, os aspectos lúdicos e mágicos de sua personalidade, abrindo uma grande porta para a entrada da fantasia infantil. A criança imagina, brinca, fantasia, constrói histórias, por isso aproxima-se tanto do texto literário; texto que pode ser lido, ouvido ou contado.

Muitas são, certamente, as lembranças que temos da experiência literária na escola:

'Eu estudei em escola tradicional, eu tinha leitura obrigatória, mas eu passei bem por isso, por questões minhas também, mas tinha teatro, tinha lidar com diferentes... tinha leitura obrigatória, tinham textos que eram bons e textos que eram ruins, nunca foi traumático; tinham muitas iniciativas que foram legais: de ganhar livros, de dividir, de fazer amigo secreto e de dar livros; eram escolas públicas e eram escolas tradicionais. (...) A iniciação não foi traumática, acho que foi o possível para uma escola pública tradicional". (Luísa - Entrevista 5)

"Eu lia muito, leitura obrigatória. Eu lembro de alguns que eram um saco e outros que me despertaram, até a 8ª série eu me lembro de coisas terríveis; no ensino fundamental a cartilha (...) e de 5ª a 8ª foi pior ainda, porque a gente tinha a disciplina Literatura, só que eram as literaturas tradicionais, então era Machado de Assis, José de Alencar, esse povo, que eu acho legal, mas depende muito da maneira como você encaminha um tipo de leitura dessa (...) Então era muito confuso, então foi muito ruim. Até que no 1º Colegial eu tive um prof. De História (...) que era bem interessante, tanto é que me marcou; ele deu pra gente ler Capitães de Areia, Jorge Amado; eu estava no 1º Colegial e a partir dali eu não parei mais de ler, eu não sei se foi o conteúdo, se foi a forma, sei lá... o astral da sala, a questão energética dele, o Jorge Amado, eu não sei, eu sei que dali em diante eu me tornei uma leitora, eu gosto de ler, eu sinto prazer de ler, eu não parei mais, mas os primeiros anos foram bem complicados". (Macabéa - Entrevista 6)

"Tinha leitura obrigatória, e a leitura obrigatória normalmente era a dos autores brasileiros, os clássicos brasileiros - Machado de Assis, etc.; mas eu quero dizer que foi pouco significativo, foi pouco marcante pra mim, porque (...) quando eu fiz primário, por exemplo, a gente não tinha a leitura de livros; eu fui ler Machado de Assis no Ensino Médio. Até a 8ª série eu lia muito pouco na escola. (...) O forte pra mim passa a ser a leitura literária a partir da 8ª série, na minha adolescência eu li com mais significado; livros que falavam de assuntos relacionados aquele momento do meu desenvolvimento. Livros que foram marcantes: Pequeno Príncipe, porque a gente teve que dramatizar o Pequeno Príncipe, eu fui a raposa, então eu li de todas as formas e jeitos aquilo; aquilo sim, eu acho que eu estava na 4ª ou 5ª série. Talvez tenha sido o primeiro livro que eu li e que foi marcante". (Capitu - Entrevista 1)

Um traço marcante nestas três falas é a presença da leitura obrigatória na escola. Silveira, retomando Silva, diz que

"As práticas tradicionais são vistas como 'mecânicas, autoritárias e dogmáticas' em relação à leitura de sala de aula, já que são encaradas como obrigação e, por vezes, como castigo... Em primeiro lugar, a imposição de textos seria um dos pecadilhos dessa escola 'autoritária' que deve ser substituída por uma escola 'progressista e democrática'". (SILVEIRA, 2001, p. 110)

Pensar no literário dentro da escola é sem dúvida questionar a forma como vem sendo construído o conhecimento dentro e fora dela. É pensar nos galos que tecem a manhã "evocando os leitores que tecem o significado dos textos com que se deparam ao longo da vida" (LAJOLO, 1997. A escola tem sido responsável por práticas pedagógicas autoritárias e por experiências apressadas e superficiais, que se não deixam feridas abertas, tornam-se momentos insignificantes. No caso da leitura, é preciso entender que trabalhar com a literatura, é muito mais do que apenas decodificar palavras. A leitura da literatura é um processo de criar e recriar o mundo, permitindo o descobrir, tendo como guia os olhos perspicazes do escritor. A verdadeira leitura é aquela que gera conhecimento, dúvida, traz o prazer de querer trocar com o outro, propõe atitudes e analisa valores, refinando os modos de perceber a realidade. Esse ideal de literatura está bem longe de acontecer na maioria das escolas brasileiras.

No entanto, as três entrevistadas, mesmo em meio a lembranças dolorosas, reconhecem que a leitura da escola foi fundamental para a formação delas enquanto leitoras, e todas foram capazes de lembrar de algum momento em que a leitura na escola foi significativa. Além disso, mais desolador do que a frequência dessas imagens e desses depoimentos é a certeza de que, "na tradição brasileira, escola, leitura e escrita são experiências que só afloram em relatos de vidas vividas no pólo hegemônico

de cultura. Só fala de livros quem tem a intimidade de ter nascido em meio a eles". (LAJOLO, 1997, p. 60) Falar de livros, lamentar a precariedade deles, lembrar de experiências dentro da sala de aula é prova de que eles fizeram parte da vida dessas pessoas. E o que dizer daquelas que não tiveram acesso à leitura, a escrita, ao prazer ou desprazer do contato com o livro? Por isso tudo essa relação literatura-escola parece fundamental, pois

"(...) a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e o seu destinatário mirim". (ZILBERMAN, 1981, p. 14)

CAPÍTULO III

A LITERATURA E A ESCOLA - RELAÇÕES COTIDIANAS

"Temos de assegurar as duas pontas da corrente: revolucionar o ensino, o que implica em revolução social e dar nossa aula amanhã cedo".

George Snyder

3.1. O primeiro olhar - reencontrando a Escola Sarapiquá



Foto 01¹

Rever a Escola Sarapiquá depois de algum tempo foi como reviver e reencontrar a mim mesma. Diante daquele "velho-novo" lugar lembrei das palavras de Bentinho, personagem de Machado de Assis, no romance "Dom Casmurro": *"O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me*

¹ Retorno à Escola Sarapiquá – vista de fora da secretaria da escola – 11/11/02

faltassem os outros, vá um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mais falta eu mesmo, e esta lacuna é tudo".

Depois de alguns anos, voltei modificada a um espaço transformado. O espaço já não era o mesmo, os professores já não eram os mesmos, a direção já não era a mesma, os alunos já não eram os mesmos, eu já não era a mesma. O que havia mudado? Os problemas eram outros? As discussões giravam ainda em torno do mesmo ponto? O que havia sido mantido da "essência" da escola? Onde estava a literatura naquele espaço?

A Escola Sarapiquá nasceu da preocupação de um grupo de pais com a educação de seus filhos. Interessados em oferecer a essas crianças uma educação diferente do que até então se encontrava em Florianópolis, esses pais deram início aos trabalhos escolares no dia 1º de dezembro de 1981, quando foi realizada no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, a primeira assembléia. A associação-escola foi oficializada no dia 10 de fevereiro de 1982 e passou a ser identificada com o nome de "*Associação Cultural Sol Nascente, uma entidade educativa e cultural sem fins lucrativos que, mais tarde, em 1983, também passou a responder pelo nome fantasia de Escola Sarapiquá*". (BASTIANI, 2000, p.113)

Neste contexto, preocupações comuns como a educação dos filhos numa cidade nova, a identificação ideológica com outros pais que já faziam parte da realidade local e a abertura política dos anos 80, criaram um ambiente propício para a construção de iniciativas que envolviam idéias, ideais, sonhos e realidade. Alguns depoimentos de pais ficaram registrados:

"Quando optamos pelo Sarapiquá como um dos espaços de aprendizagem para nossas filhas, estávamos em busca de algo diferente do que tivemos enquanto alunos. Buscávamos o 'aprender brincando' marcado pela alegria, esperança, curiosidade. O

incentivo à pesquisa como prática diária de indagação e busca do conhecimento. O educar para o social, para o ecológico e ético. Não queríamos o poder do professor como detentor do saber e a posição pacífica do aluno como depositário das verdades do mestre. Além de uma relação mais aberta entre esses dois sujeitos, buscávamos outras possibilidades de aprendizado que, por exemplo, envolvesse os alunos entre si, estes e suas famílias, comunidade na qual estão inseridos, etc. para nossa satisfação tudo isso está acontecendo. E neste momento poderíamos encerrar este depoimento parabenizando a escola e declarando um estado de espírito marcado pela frase: ...família Sinzato e Sarapiquá vivem 'felizes para sempre! Mas isto não é verdade. A dúvida, a insegurança, o medo convivem com nossos sonhos, anseios, certezas'. (Depoimento Família Sinzato)

O nome Sarapiquá nasceu de uma história do cartunista Ige, um dos associados da escola. *"Seu significado seria o de um bicho misterioso e singular, criado pelo imaginário de cada um. Daí sua forma ser um misto de vários animais"* (BASTIANI, 2000, p.114). O nome foi escolhido pelas próprias crianças através de um plebiscito realizado na escola em 1983: o mundo das histórias e da fantasia havia dado origem ao nome da Escola.



Logomarca da Escola Sarapiquá

A Escola, desde o seu nascimento, passou a ser conhecida como uma escola alternativa. As escolas alternativas trazem, segundo BASTIANI (2000), duas marcas essenciais: *"o fato de buscarem uma participação nas decisões e encaminhamentos da escola de todos os cidadãos envolvidos no seu projeto e de buscarem se firmar como movimento de resistência e diferença em relação às escolas tradicionais"*. (p.49)

Ainda sobre as escolas alternativas, BASTIANI (2000) continua dizendo que

"Nestas experiências havia uma imensa preocupação, com valores como igualdade e liberdade, marcados pela negativa do lucro, uma vez que grande parte dessas iniciativas pautava-se por não terem fins lucrativos, pela participação igualitária de todos os envolvidos e pelo direito da livre expressão e manifestação". (p. 63)

Esta marca de escola alternativa fica evidente na fala do Conselheiro Aires (Entrevista 2):

"(...) a Escola tem uma coisa que quem procura ela já sabe o que tá procurando, quer dizer a Escola já virou uma referência na cidade nesse tipo de ensino, nesse tipo de proposta."

As primeiras escolas alternativas, assim como a Sarapiquá, foram formadas, em sua maioria, pela classe média intelectualmente privilegiada: professores universitários, sindicalistas, pessoas interessadas em constituir cooperativas e associações, envolvidas de alguma maneira com a mobilização popular.

A associação de pais transformou-se, mais tarde, em associação de professores, que de alguma maneira, buscou dar continuidade aos ideais defendidos pelos antecessores.

Em 2002, época da pesquisa, a Escola Sarapiquá não era mais uma associação de professores, passou a ser uma sociedade. Alguns valores como a negação do lucro e a igualdade entre os colegas de trabalho tiveram que ser

repensados, pois a Escola passou a ser dirigida e coordenada não mais por associados, mas por sócios, que na prática estavam se tornando "donos da escola". Embora a Escola tivesse se transformado, a coordenação continuou proferindo o discurso da participação igualitária de todos os envolvidos e o do direito da livre expressão e manifestação. Na prática, a igualdade ficou comprometida, pois nem todas as decisões eram compartilhadas; existia uma clara separação entre os proprietários e os empregados. Os sinais dessa divisão se faziam evidentes: reuniões somente dos sócios, conversas cifradas, trocas de olhares, a disputa pelo poder; para alguns sócios não interessava mais somente fazer parte da construção da Sarapiquí, era preciso estar e se manter em evidência.

Nessa "fogueira de vaidades" o grupo que até então formava uma associação de professores, fragmenta-se. Na busca por uma nova identidade, alguns preferiram trilhar outros caminhos, seja participando da construção da Escola de outra maneira, ou se afastando, rompendo definitivamente com o projeto Sarapiquí.

Esse processo de mudança envolveu uma reestruturação diante do novo. Conforme Morin (2002)

"O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo".

Em 2002 voltei buscando dar visibilidade aos momentos literários, tentando enxergar onde estava a literatura e de que forma era vivida e compreendida dentro daquele espaço. Ao mesmo tempo em que buscava ansiosa colher dados, reencontrava uma realidade que havia mudado. Meus registros do diário de Campo fotografam esse reencontro:

11/novembro/2002 - 1º Contato com a escola

"Reencontro um lugar que já me foi muito familiar. Algumas crianças, bem crescidas, vêm me cumprimentar. Os meus pequenos alunos da 2ª série já estão na 8ª série, são adolescentes. Alguns se aproximam tímidos, outros demonstram saudades. Querem me mostrar as mudanças na escola. Orgulham-se de terem crescido, reclamando da dificuldade da nova rotina de aula. Carregam-me para a nova sala de artes, um lugar bonito, cheio de vidros, no meio do bosque, um lugar formidável. Quando entro na sala, surpresa: tudo está na mais completa bagunça; alguns objetos de argila se encontram em um canto da sala; no outro canto algumas folhas parecem que estão secando; muitas almofadas e a televisão no meio da sala. Tudo parece muito desorganizado. A professora parece incomodada com a minha presença, embora estejamos na hora do intervalo; parece preocupada com a desorganização e se queixa da falta de cuidado dos alunos com os trabalhos artísticos. As crianças continuam me mostrando a escola: as novas salas, o novo lugar da cozinha, a quadra de educação física. Confesso que novamente busco a imagem que faço da escola: tudo no seu lugar organizado, as carteiras arrumadas, o papel no lixo, o material escolar em cima das carteiras. No entanto não é isso que encontro, tudo parece fora do lugar: lápis no chão; as carteiras deslocadas, não estão em círculos, não estão em fila; as crianças muito agitadas; os livros pelo chão. Quando termina o intervalo e as crianças voltam para as salas aproveito para dar uma olhada nas mudanças físicas da escola; uma filmadora me acompanha. Vou até a sala dos professores e encontro a mesma desorganização da sala de aula; tudo parece estar em qualquer lugar. Um professor trabalha na mesa, enquanto outro espera o seu horário de aula. Percebo que essa aparente desorganização incomoda a própria escola, pois logo a coordenadora aparece e faz um comentário qualquer sobre a bagunça. As pessoas me recebem felizes, mas parecem preocupadas com o julgamento, afinal nesse reencontro com a escola, a minha função, para eles, é outra, não faço parte da equipe, observo o time. Vou até a biblioteca e a bagunça parece geral. A bibliotecária também se desculpa pela bagunça, parece constrangida, não quer aparecer nas fotos. Os livros estão em todos os cantos: em cima das mesas, pelo chão, espalhados nas estantes. Como será que as crianças se organizam neste espaço?"

Aquela desordem que me incomoda tanto parece ser o que dá vida à escola; tudo parece em movimento: os livros estão lá para serem lidos, manuseados, explorados, não para figurarem nas prateleiras de uma estante. As tintas e os pincéis estão para serem experimentados, testados; os papéis para serem recortados e amassados; tudo precisa ser criado e a criação precisa de espaço. A arte, a produção, não é encarada como algo distante e intocável, pelo contrário, está lá ao alcance de todos. A arte serve para ser explorada, experimentada, vivida.



Foto 2²

Bedin (2002), apoiando-se em Morin (2002), diz que é preciso ir além da idéia de ordem como fruto do determinismo e da lei. Diz ele: "*é preciso complexificar o olhar procurando atentar para o movimento que o perpassa*". Para compreender melhor a relação entre ordem e desordem, Bedin relembra Morin (2002) que convida-nos a olhar para o céu estrelado numa noite escura. Num primeiro olhar, vemos um monte de estrelas, ao acaso.

² Foto da Biblioteca – 11/11/02

Um segundo olhar nos faz perceber a ordem presente neste universo, cada estrela e cada planeta no seu lugar, formando um conjunto imperturbável e estático, desde sempre e para sempre. Um terceiro olhar, mais profundo e complexo, irá revelar o movimento nesse universo em expansão e dispersão, de vida, explosão e morte das estrelas. É

"(...) preciso usar desses binóculos mentais para ver e conceber conjuntamente a ordem e a desordem num universo que se organiza desintegrando-se. Quando se trata de ordem viva, como é o caso da Escola, é preciso dar-se conta das singularidades dos seres vivos que a produzem e recriam constantemente" (BEDIN, 2002, p. 20).

Em busca do 2º e do 3º olhar, mergulhei na rotina da escola, buscando compreender a relação entre a Literatura e a Escola Sarapiquí.

3.2. O espaço físico

O espaço físico é, no projeto de uma escola, um fator essencial, uma vez que ele nunca é neutro, pois *"espelha os modos de produção ou formação social, ao incorporar conjuntos de práticas e conceitos que veiculam uma concepção de mundo"*. (HARVEY, 1993)

Deste modo o espaço físico escolar está intimamente ligado a proposta de educação, a visão de mundo e de ser humano que se quer desenvolver, enfim a ideologia que se quer defender.

O que se encontra na Sarapiquí é a negação de um espaço que pode ser considerado perfeito para as escolas tradicionais³: prédios majestosos, corredores intermináveis, pátios imensos. Numa primeira olhada, a Escola mais parece um sítio: casa de madeira, flores na janela, chão de terra, patos no lago, cachoeira. Aliás, pode-se afirmar que *"os valores são o inverso: ao invés da formalidade, a descontração; do luxo, a improvisação e a reciclagem dos materiais; da dominação, a equidade; da higienização, a 'sujeira"*. (BASTIANI, 2000, p. 102)

Dentro do Projeto Pedagógico da Escola o espaço, juntamente com os materiais e a metodologia, faz parte do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança. Autonomia é entendida como

"(...) conquista alcançada a partir de uma reivindicação que demonstra um grau de amadurecimento global. É impossível falar em autonomia sem a contrapartida: responsabilidade-respeito (direitos e deveres). Compartilhando decisões, participando da elaboração de regras, assumindo sua parcela de responsabilidade no grupo ou arriscando-se a expor suas próprias idéias, a criança vai construindo uma idéia significativa do que seja direito e dever". (Projeto Pedagógico, p. 4).

³ As escolas alternativas criticam as escolas tradicionais, pois acreditam que essas escolas servem à classe dominante, valorizando um único saber (enciclopédico), colocando o professor como o detentor desse saber, como aquele que transmite o conhecimento, esperando que o aluno memorize os conteúdo de forma acrítica.

A Escola está dividida em quatro blocos: o da Administração e da sala dos professores; o da Educação Infantil, que possui um parque com alguns brinquedos, de uso exclusivo dos 'alunos menores'; e os dois blocos para o Ensino Fundamental (1ª a 7ª séries). Ainda fazem parte da Escola uma sala que abriga a biblioteca, uma quadra de esportes, uma sala onde ficam alguns computadores, a cozinha, onde são organizados os lanches coletivos⁴ e uma sala de artes.



Foto 3 – Bloco do Ensino Fundamental



Foto 4 – Quadra Esportiva

⁴ Segundo o Manual de Funcionamento e Organização da Escola “o lanche será coletivo. A Escola, coerente com sua proposta pedagógica, preza por uma alimentação saudável, e orienta os alunos a não trazerem refrigerante, salgadinhos tipo ‘chips’, balas, chicletes e afins. O trabalho de orientação do lanche deve ser feito pela Escola em conjunto com a família. Não será permitido o consumo destes”. Todos os dias um aluno é responsável pelo lanche da sala. A Escola sugere um cardápio que pode ou não ser seguido pela família; caso o aluno esqueça de trazer o lanche, a Escola providencia a refeição e cobra uma taxa dos pais. Em dia de aniversário o lanche poderá ser ‘especial’ com direito a refrigerante, bolo e salgadinho; fora essa ocasião, as guloseimas são proibidas. Essa proibição é, na maioria das vezes, respeitada pelos pais e pelos próprios alunos que tentam se convencer da importância da alimentação saudável. Segundo o Projeto Pedagógico, o lanche “é um momento de muita integração, seja no grupo de crianças na escola, seja na sociedade como um todo”.



Foto 5 – Bloco da Administração



Foto 6 – Sala de Aula – 5ª série do Ensino Fundamental



Foto 7 – Bloco da Educação Infantil



Foto 8 – Biblioteca

A sala de artes, recém construída, fica no meio do bosque. Como todos os blocos, é de madeira e possui imensas janelas que permitem que se vejam as árvores que ficam em volta da construção. A sala é ampla e arejada. Nela são desenvolvidas atividades de vídeo, de teatro e de artes. O espaço é de destaque se comparada com os outros espaços da escola. Madalena (entrevista

3) ao ser perguntada sobre o porquê da priorização do espaço da sala de artes diz que

"São questões de entendimento, de valores de vida, eu acho que a gente faz essa opção por isso, por que? A física é importante, ciências é importante, matemática é importante, língua portuguesa... tudo é importante, mas tem uma coisa que é muito desvalorizado ainda que é a questão corporal, a arte (...), a dança ;isso te integra enquanto individuo, onde estou, que corpo é esse, isso vai dar fundamento a valores morais, éticos; a gente vê que os valores hoje são cognitivistas, eles não são valores de... eu digo que é a geração do parecer que tem, não é nem do ter, não é ser, é mais ter, e quando eu falo ter, não é nem ter, é parecer que tem, tu me compreende? Então a gente tá tentando de alguma forma valorizar outras coisas também, que é isso, que é esse corpo, que é o teatro, que é a música, que é arte; a arte no Sarapiquá é uma coisa que... (...) o que é essa arte?"

Essa opção pela arte fica evidente desde o primeiro olhar. As paredes da escola estão sempre repletas de trabalhos dos alunos; os pátios estão sempre sendo usados para apresentações. O que diferencia essa exposição ou essas apresentações é o cuidado com que isso é feito; na Sarapiquá o trabalho escolar é visto com muito respeito, com muita atenção, com disposição para mostrar o progresso artístico da criança. Os trabalhos, sempre assinados, demonstrando respeito pela autoria, são expostos em painéis, que tratam com atenção a questão estética; o teatro é pensado e discutido com o grupo; as apresentações, abertas ou não para o público, são ensaiadas, mas acima de tudo entendidas e vivenciadas pelos 'atores'. Quando perguntada sobre o olhar artístico da Escola, Madalena (entrevista 3) respondeu:

"(...) na escola a gente não tinha um trabalho de artes legal, eu sempre via no Anabá⁵ muita coisa, mas um monte de coisas que eu não concordava no Anabá, que tinha

⁵ O Anabá é uma escola, situada em Florianópolis. Segundo o site da Escola (www.anaba.com.br) "Anabá em Tupi-Guarani significa "Alma do Homem". Buscou-se desde o início uma pedagogia que refletisse um caminho saudável de desenvolvimento. Assim é que, em 1980, nasceu o Jardim de Infância, em Florianópolis.

aquelas coisas dos cantos, que parecia uma coisa mais mística, que eu não concordava. A arte pra mim se tornou concreta na educação, aqui dentro da escola (...) com a releitura, quando ela permitiu as crianças a liberdade de se expressar, quando eu vi as crianças saindo do tradicional, assim aquilo me assustou, aquilo me mostrou, aquilo me disse, quando eu vi as crianças fazendo uma releitura, fazendo um auto retrato, quando as crianças começaram a se expressar na aquarela (...) mas enfim eu vi isso acontecer na escola,(...) isso me emocionou (...) o olhar para aquilo com outro olhar, o saber que as crianças tem a possibilidade de não desenhar a casinha do sol... a escola tem essa essência, e você não sabe com que prazer eu faço uma matrícula e falo da arte na escola, porque isso não existe, isso não existe em outros lugares(...)"

A relação arte-literatura torna-se presente na fala de Macabéa (entrevista 6):

"(...) eu fixei bem o meu olhar para a questão das imagens, que não se distancia das histórias; eu trabalho com imagem hoje por causa das histórias, eram as imagens que as histórias me traduziam e que eu trabalhava com os professores e com os alunos que me despertou pra eu olhar as coisas diferentes; isso pra mim é muito claro, os contos de fadas, as fadas, a literatura foi que me proporcionou essa visibilidade, e daí eu mergulhei nas artes visuais e hoje trabalho com isso".



E, a partir de 1989, o Primeiro Grau. A Pedagogia Waldorf empenha-se em educar a criança para que, quando adulto, torne-se um homem livre. Esta Pedagogia baseia-se na Antroposofia, que tem como meta o desenvolvimento integral do ser humano, dando ênfase a três planos: aos aspectos físicos (ligados à ação), ao emocional (por meio de seu sentimento, imaginação e relacionamento social) e à sua individualidade. O currículo respeita os ciclos de desenvolvimento, aproveitando as capacidades disponíveis de cada idade."



Fotos⁶

⁶ Fotos do Arquivo da Escola – Trabalhos e apresentações dos alunos e professores da Escola Sarapiquí.

Embora o trabalho com a Arte se evidencie pela qualidade, como já foi relatado, existem pistas na fala dos entrevistados que sugerem algo que vai além do discurso oficial.

A fala nos revela uma certa preocupação com os limites que podem ser alcançados com o trabalho artístico: *"(...) na escola a gente não tinha um trabalho de artes legal, eu sempre via no Anabá⁷ muita coisa, mas um monte de coisas que eu não concordava no Anabá, que tinha aquelas coisas dos cantos, que parecia uma coisa mais mística, que eu não concordava"* Existe uma estética, uma ordem a ser seguida: as molduras, as exposições, as apresentações. O trabalho final deve sobrepor o processo de construção do artístico. O olhar do outro percorre a última instância, quando a desordem já não se faz presente.

A outra pista aparece para completar a primeira: *"(...) você não sabe com que prazer eu faço uma matrícula e falo da arte na escola, porque isso não existe, isso não existe em outros lugares (...)".* A arte aparece como algo a ser valorizado comercialmente, ou seja, a valorização desse trabalho pode tornar a Escola melhor que a concorrente, conquistando, dessa forma, uma nova matrícula.

Na Escola, entre alunos, pais e professores existe uma descontração no ar, um 'jeito meio hippie de ser', não somente nas instalações, mas também no modo das pessoas se vestirem e se comportarem, característica essa ligada à influência do movimento da contracultura. Essa descontração

⁷ O Anabá é uma escola, situada em Florianópolis. Segundo o site da Escola (www.anaba.com.br) *"Anabá em Tupi-Guarani significa "Alma do Homem". Buscou-se desde o início uma pedagogia que refletisse um caminho saudável de desenvolvimento. Assim é que, em 1980, nasceu o Jardim de Infância, em Florianópolis. E, a partir de 1989, o Primeiro Grau. A Pedagogia Waldorf empenha-se em educar a criança para que, quando adulto, torne-se um homem livre. Esta Pedagogia baseia-se na Antroposofia, que tem como meta o desenvolvimento integral do ser humano, dando ênfase a três planos: aos aspectos físicos (ligados à ação), ao emocional (por meio de seu sentimento, imaginação e relacionamento social) e à sua individualidade. O currículo respeita os ciclos de desenvolvimento, aproveitando as capacidades disponíveis de cada idade."*

"(...) que habitava o universo das escolas alternativas sugeria que o espaço físico deveria possibilitar às pessoas que nele circulavam 'viver a educação' de maneira prazerosa, de forma que a aprendizagem pudesse passar pela experimentação, ao colocar o 'pé no chão e a mão na massa'" . (BASTIANI, 2000, p. 103)

Esse jeito 'meio hippie de ser', esse modo de olhar o aprender, sugere um certo descompromisso, é como se as pessoas que convivessem naquele ambiente não quisessem demonstrar preocupação com a aprendizagem; tudo parece ser meio descomprometido. Um olhar mais atento nos revela o engano: por trás do ar despreocupado existe a intenção de fazer uma escola de qualidade, de mostrar que o projeto da Escola Sarapiquá é mais do que um sonho, é uma realidade possível; de fazer com que a idéia da Sarapiquá seja aceita, de modo a colocá-la no mercado. O depoimento de Macabéa (entrevista 6) vem de encontro a esse compromisso:

"Eu acho que a Escola amadureceu bastante; eu estou aqui há 5 anos e amadureceu bastante, em todos os sentidos, tanto na questão física, geográfica, quanto na questão intelectual, na rotina, na sistematização do trabalho".

3.3. Na sala de aula - um olhar sobre o cotidiano da Escola Sarapiquí

Para poder enxergar a literatura em todos os cantos da Escola, além de recorrer aos documentos e às entrevistas, participei das atividades escolares, observando o cotidiano de dentro da sala de aula, numa turma de 5ª série, pois

"Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Meus registros do Diário de Campo são reveladores do encontro com o cotidiano escolar:

Dia 11 de novembro de 2002

A aula de História é o primeiro contato com a sala de aula. O professor introduz um novo conteúdo: Grécia. Para isso retoma o conteúdo anterior, com o objetivo de relembrar coisas conversadas e me colocar dentro do grupo. O livro texto é "Como seria sua vida no Antigo Egito" (David Salariya, Editora Scipione, 1997). Para ajudar a recuperar o aprendido o professor cita o trabalho feito pela turma: uma narrativa, em que cada um dos alunos deveria contar uma história como se estivesse no Egito, respondendo ao título do livro - Como seria a sua vida no Antigo Egito. As histórias são as mais variadas, logo no primeiro contato a literatura, a contação de histórias vem à tona:

Minha vida no antigo Egito
Nefertari

Eu sou a Nefertari, tenho 27 anos e sou casada com Hemon, de 28 anos.

Eu moro numa casa que tem vista para o rio Nilo, uma casa grande e muito luxuosa, com cinco aposentos e um grande jardim, que é responsabilidade de meu jardineiro.

Tenho um gato e dois macacos, na verdade um macaco e uma macaca. Eles são cuidados pelos criados.

Trabalho como sacerdotisa, e meu marido é arquiteto.

Agora já é noite, e eu vou relatar para você como foi o meu dia de hoje:

Eu acordei entre meus frescos lençóis de linho e chamei minha criada para me vestir. Eu uso a mais fina gaze de linho branca transparente, e muitas bijuterias de ouro e pedras preciosas.

Depois fui tomar um delicioso café da manhã, que foi preparado pela minha criada. Comi pão, bolos úmidos melão e figo, é o que a maioria das pessoas comem.

Aí vêm o resto dos meus criados, que, abrindo caminho, me carregam ao templo. Tenho uma rotina de deveres. Esse mês vou dançar no coro do templo.

Depois de voltar para casa saio por diversão com Hemon, meu marido, hoje fomos ao rio. Agora estou jogando senet com Hemon, depois vou jantar carne de boi, com músicos me entretendo enquanto como, e depois disso vou dormir.⁸

Com grande prazer, vários alunos e alunas querem ler e relembrar as muitas histórias imaginadas; as informações aprendidas são utilizadas na criação de textos que misturam vida cotidiana a costumes antigos. Os fatos históricos se transformam num grande palco, onde o cenário já existe, mas as histórias são multifacetadas.

O novo conteúdo aos poucos é introduzido; quando o professor fala da Grécia, logo um dos alunos sugere: "A gente podia ler Odisséia". A aula de História se transforma então numa grande contação de histórias com a narração do mito de Eros e Psique. Alguns alunos que até então estavam conversando, são conquistados aos poucos pelo contador. Ao final da narração, quando o professor pergunta qual a diferença entre contos e mitos, a aula de

⁸ O texto faz parte de um trabalho feito em sala de aula; como produto final os alunos fixaram todos os textos em cartolinas e expuseram na sala de aula. Esse texto, especificamente, estava digitado e a reprodução foi fiel.

História transforma-se numa aula de Literatura. Os alunos e alunas constroem hipóteses, listando semelhanças e diferenças; no meio disso tudo aparecem muitas histórias na lembrança de leitura de alguns alunos (as) que acabam, com a interferência do professor, fazendo comparações entre os mitos e as histórias de Harry Potter.

Comparam-se costumes egípcios e gregos e ao final a tarefa de casa: "A partir das histórias narradas em sala, reflita acerca das diferenças e semelhanças dos deuses egípcios e gregos. Pesquise imagens de como estes deuses eram representados".

Quando pensamos em leitura, pensamos exatamente neste tipo de leitura: na leitura que ultrapassa disciplinas, que acontece enquanto experiência de vida, em momentos

"(...) que fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações em que - tal como uma viagem, uma aventura - fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade". (KRAMER, 2001, p. 108)

Na aula de História, a vida real e a ficção misturam-se como forma de viver a experiência coletiva. Quando perguntado sobre a convivência entre o real e a ficção, Conselheiro Aires (entrevista 2) responde:

"(...) até que ponto a ficção não é real? É uma realidade simbólica. Os mitos gregos eram realidade pros gregos, porque eles significavam alguma coisa, significam até hoje

pra nós em termos simbólicos até hoje. (...) Então essa separação entre a ciência da História e a ficção da história, ou como muita gente gosta das estórias é outra ficção, é uma coisa que você não pode separar (...) Então eu acho que as coisas são muito próximas, é um exercício acadêmico necessário você separar ou tentar separar uma coisa da outra, mas a gente tem que ter claro que isso é um exercício acadêmico, assim como estudar Biologia separado de Física ou Sociologia, quando o mundo é uma coisa integrada, a realidade é uma coisa integrada, a gente que separa, mas tem que estar o tempo todo consciente de que essa separação é um artificialismo metodológico para você significar um pouco mais facilmente a realidade, que isso também é ciência, se não fosse isso a ciência não seria tão mutável quanto é nas suas verdades; então tanto a religião como as ciências, como as histórias e como a História é uma tentativa do homem significar a sua existência, a sua realidade, o seu passado, enfim... a sua existência.

Será que realmente é necessário dividir para compreender ou simplesmente nos acostumamos com essa separação dos conteúdos e das disciplinas? Como o aluno encara isso? Naquela sala, dentro daquela aula, os conteúdos, as falas e as lembranças não obedeciam a uma programação por conteúdos; os alunos, durante a discussão, trouxeram lembranças de todas as áreas do conhecimento, e não apenas dos livros de História. O conhecimento, para aquela turma, não tinha muros.

Dia 12 de novembro de 2002

Como então? Desgarrados da terra?

Como assim? Levantados do chão?

Como embaixo dos pés uma terra

Como água escorrendo da mão?

Como em sonho correr numa estrada?

Deslizando no mesmo lugar?

Como em sonho perder a passada

E no oco da Terra tombar?

Milton Nascimento e Chico Buarque/ 1997

É dia de aula de Geografia. Os alunos, assim que o professor chega, agrupam-se em volta da televisão. A aula é para continuar vendo um vídeo sobre

o Movimento Sem-Terra. Enquanto alguns alunos parecem preocupados com a questão da terra, outros brincam em um canto da sala; os assuntos se misturam: hectares, latifúndio e brincadeiras como "João roubou pão".

A narração do vídeo é quase um poema; ao som da música de Chico Buarque e Milton Nascimento, os alunos vão tomando contato com a dura realidade: luta de classes, miséria, desigualdade. Como pano de fundo do documentário a figura de um menino lendo, como se tudo pudesse ser resolvido através da palavra escrita; como se a realidade feia se opusesse a beleza do literário. O lirismo toma conta daquele espaço, e o desafio é lançado:

"Trabalhando com leitura e formação, com literatura e poesia este precisa ser o nosso horizonte: humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar". (KRAMMER, 2001, p. 114)

Os alunos, depois de assistirem ao filme, buscam respostas e fazem comentários. O texto agora é o da construção, do entendimento da vida, da leitura do mundo. Naquela sala, convivem harmonicamente a maturidade da discussão com as brincadeiras infantis: as crianças, em um canto, continuam brincando de "João roubou pão". Como tarefa de casa: Elabore um texto crítico sobre o filme "Relações em marcha" ressaltando o que aprendeu; qual a mensagem do filme; o que você concorda ou discorda.

13 de novembro de 2002

A aula é de Matemática; os alunos continuam sentados em grupos de 4 ou 5 carteiras, que parecem ter sido designados anteriormente, pois todos eles,

ao chegarem, buscam o lugar específico. Alguns grupos conversam muito entre si; outros parecem mais isolados. Num dos grupos um aluno chama a atenção, pois está sempre lendo; ontem, na aula de Geografia, lia um gibi, hoje lê a revista "Ciência Hoje". Numa camiseta pode-se ler o slogan de um site: "A vida acontece em grupos".

O professor chega com uma pilha de provas na mão; a turma se alvoroça, demonstra não estar acostumada a essa situação: alguns parecem empolgados, outros incomodados. As provas são distribuídas e imediatamente surge o comentário: "Tirei 'I'⁹, eu sou burro". Uma aluna rasga o canto superior da prova, onde aparece a nota; outra apaga um cálculo, corrige e pede que o professor dê nota novamente. Enquanto o professor atende casos isolados, o resto do grupo fica alvoroçado; a questão da nota não deixa a turma à vontade. Resolvidos os casos de descontentamento, o professor começa a correção da prova; os alunos demonstram estar preocupados apenas com a nota; os alunos que tiraram "E" fazem outras coisas: lêem, conversam, brincam; os que não acertaram tudo parecem indiferentes a atividade. No meio da correção ouve-se a pergunta: "A vírgula vai para a direita ou para a esquerda?".

Quantos alunos fazem esta pergunta todos os dias? Alunos que estão preocupados em repetir fórmulas prontas, em "fixar" conteúdos declamados; alunos que esperam do professor respostas prontas e acabadas. Não cabe aqui julgar as atividades desse professor, uma vez que foram observados momentos fragmentados da ação pedagógica, mas o grupo de alunos parece dizer por si só. O professor pede para que se abra a gavetinha da Matemática, para que em seguida se feche quando for iniciada outra aula. Nenhuma situação problema

⁹ Na Escola Sarapiquá as notas são disponibilizadas ao aluno através de conceitos: E (Excelente); MB (Muito Bom); B (Bom); R (Regular) e I (Insuficiente).

para ser resolvida, só contas para serem preenchidas. O grupo não parece o mesmo da aula de História ou de Geografia; não se sente desafiado, a empolgação dá lugar ao descompromisso e ao tédio; a interdisciplinaridade abre espaço para as gavetinhas isoladas do saber.

A tendência em olhar o grupo de uma única maneira, repetindo fórmulas prontas

"(...) acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas. A limitação disciplinar a que essas teorias se filiam impede uma visão multiperspectival dessa polifacetada realidade denominada sala de aula e, por conseguinte, fragiliza a evolução da ciência escolar atual". (FAZENDA, 2001, p. 62)

Possuir um olhar interdisciplinar é muito mais do que só uma questão metodológica, pois exige uma mudança paradigmática, uma vez que

"(...) parte de uma liberdade científica, alicerçar-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte do pesquisar - não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo". (FAZENDA, 2001, p. 69)

Exatamente sobre a questão do olhar do professor, Macabéa (entrevista 6) e Conselheiro Aires (entrevista 2) quando questionados sobre a posição do professor dentro da Escola Sarapiquí respondem:

Ser professor na Escola Sarapiquí "(...) a gente vê pela própria história, as pessoas saem ou se expurgam ou realmente não seguram a onda, porque você (precisa) ter atitude e a atitude não se resume a sala de aula ou as reuniões pedagógicas, é uma mudança de vida, uma mudança de ser humano, (...) então é muito difícil porque você começa a pirar com algumas coisas fora do contexto escolar e daí você acaba mudando como pessoa também, vendo melhor o outro, começando a ver o outro diferente, olhando de outra forma, respeitando, estabelecendo vínculos de uma outra forma, entendendo as coisas de uma outra maneira, não estou botando julgamento de certo ou errado, não é esta a questão, a questão é ver diferente. - Macabéa

"É uma questão da pessoa, e a gente olha pra pessoa, pro professor aqui dentro da escola, tanto para valorizar o profissional que entra, como para dar suporte pro profissional que já está. Não dá pra fazer educação de um jeito diferente, porque ela é feita de pessoas pra pessoas, não é uma coisa técnica só, não se pode cair numa questão assim: 'Não, essa questão pedagógica é uma questão técnica-científica', não é só isso, porque senão Paulo Freire não seria o homem que foi; pra ele ser o cara que foi ele tinha também que ser a pessoa, pra ele ter a grandeza que ele alcançou ele tinha que ter também a humildade que sempre acompanhou". - Conselheiro Aires

Paulo Freire já dizia, há mais de trinta anos, que pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos, para que possamos transformar o conhecimento em algo muito além da informação.

14 de novembro de 2002

Poetas niversitário,
 Poetas de Cademia,
 De rico vocabularo
 Cheio de mitologia;
 Se a gente canta o que pensa,
 Eu quero pedir licença,
 Pois mesmo sem português
 Neste livrinho apresento
 O prazê e o sofrimento
 De um poeta camponês.
Patativa do Assaré
 (Antônio Gonçalves da Silva)

O dia começa no teatro; vamos até o CIC (Centro Integrado de Cultura) em Florianópolis para assistir a uma peça intitulada Patativa do Assaré. No caminho, os alunos empolgados, explicam-me sobre a literatura de cordel e sobre o poeta popular Patativa do Assaré: "Na minha pobre language,/A minha lira servage/ Canto o que minha arma sente/ E o meu coração incerra,/ As coisa de minha terra/ E a vida de minha gente." (Patativa do Assaré, "Aos poetas clássicos")

Na magia do teatro, ao som da poesia de cordel, os olhinhos parecem iluminados: ninguém tem fome, ninguém precisa ir ao banheiro, ninguém quer sair do lugar. Tudo se concentra naquele palco que traz a poesia simples de um poeta nordestino, consagrado por muitos, adorado pelo povo.

Na aula de Português, que acontece na volta do teatro, a professora busca construir comparações entre alguns textos que já haviam sido estudados e discutidos com a turma: "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector; o filme "A guerra dos botões"; os poemas de Patativa do Assaré; e uma discussão que o grupo nomeou de "As Relações de Amizade da 5ª série". Um quadro foi montado no quadro-negro e a medida que os alunos comentavam e comparavam,

o registro ia sendo feito, completando o quadro que estava exposto. Muitos queriam participar e alguns comentários iam surgindo: "Muitos escritores escrevem como se fosse a vida deles"; "O filme não é bem feito, mas a história é boa" e tantos outros que vão se perdendo na ansiedade das falas. O último texto sugeria que algumas situações vividas pelo grupo fossem discutidas e comparadas aos outros textos estudados. Muita discussão, confusão, reclamação. Mais do que apenas instrução, a classe estava vivendo um momento de educação, pois

"A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir". (GALLO, 1999, p. 20)

Sem tornar a literatura moralizante, aquela professora estava discutindo questões que iam muito além dos textos, questões que se faziam essenciais naquele momento; aquela discussão era aprendizagem, conteúdo; aquela situação era uma situação interdisciplinar, atitude daquele grupo revelava isso, propondo

"(...) uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida". (FAZENDA, 2001, p.82)

E no meio da discussão, lá longe, pode-se ouvir a voz do poeta nordestino: *"Deste jeito Deus me quis/ E assim eu me sinto bem;/ Me considero feliz/ Sem nunca invejá quem tem/ Profundo conhecimento./ Ou ligêro como o vento/ Ou divagá como a lesma,/ Tudo sofre a mesma prova,/ Vai batê na fria cova;/ Esta vida é sempre a mesma"* (Patativa do Assaré, "Aos poetas clássicos").

3.4. O Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico da Escola Sarapiquí foi finalizado em 1997 e a princípio refere-se à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), uma vez que nesta data eram essas as séries oferecidas pela Escola; a primeira 5ª série da Escola aconteceu em 2000 e esses mesmos alunos foram formando a primeira 6ª série, a primeira 7ª série e a primeira 8ª série.

O Projeto Pedagógico da Escola foi formulado para registrar a concepção filosófica e a prática pedagógica. Com a implantação do Ensino Fundamental, em 1996, a direção resolveu formalizar a sua concepção de ensino, listando objetivos e conteúdos. Tudo isso fica claro na introdução do documento:

"O Projeto Pedagógico que ora abordamos é o conjunto de idéias e posturas que a Escola Sarapiquí acredita serem necessárias desenvolver para que os objetivos gerais de educação sejam alcançados".

"Durante o ano, cada professor, em seu grupo de trabalho, amplia estas posturas e idéias através do planejamento anual, que é constantemente avaliado".

"Ao organizarmos este material, utilizamo-nos de vários autores e documentos, bem como de material produzido pela Escola ao longo de sua existência. Buscamos, através das atividades de reflexão que fizeram parte deste projeto, tomar consciência da nossa prática, repensando-a, afirmando-a ou modificando-a". (p. 01)

O documento está dividido em três partes:

- 1ª) Concepção Filosófica/ Objetivos Gerais da Educação/ Pensamentos Norteadores;
- 2ª) Organização do Espaço e Tempo da Escola/ Instrumentos Metodológicos;
- 3ª) Conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

3.4.1 A Concepção Filosófica e os Conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Embora o documento faça referência somente às séries iniciais, a concepção filosófica, segundo a fala da coordenação pedagógica, é a mesma para as demais séries do Ensino Fundamental. Por trás do conteúdo existe sempre uma idéia de educação, por isso é importante explicar os referenciais teóricos para que se entenda, nesta pesquisa, de que forma a literatura é vista dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Lendo sobre os referenciais teóricos, algumas pistas se tornam evidentes:

"Entendendo que o documento proposto pelo MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais - vem ao encontro de nossa prática educativa, nos servimos do mesmo como modelo para organizar o Projeto Pedagógico da Escola (...)". (p. 01)

"A Escola Sarapiquí se embasa numa Concepção Democrática de Educação que tem como fundamentação teórica o Sócio-Interacionismo e o construtivismo, servindo de base na sustentação de seu trabalho". (p.01)

O Interacionismo é entendido como a interação entre os elementos biológicos e sociais, uma vez que as características biológicas preparam a criança para *"agir sobre o social e modificá-lo e esta ação termina por influenciar na construção das próprias características biológicas da criança"* (p. 01). Ou seja, a criança modifica e é modificada pelo meio.

O Construtivismo refere-se mais especificamente à construção da aprendizagem, *"valorizando o agir de quem aprende como central para se compreender algo. O sentido deste agir vem se burilando gradualmente e hoje*

sabe-se que a ação que produz conhecimento é a ação de resolver problemas' (p.02). O documento, citando César Coll, conceitua construtivismo como

"(...) a idéia de que nada a rigor está pronto acabado e que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais". (p. 02)

É importante ressaltar que não existe uma lista de referências bibliográficas; o que consta são apenas nomes isolados, que normalmente aparecem depois de alguma citação, o que torna difícil o trabalho do pesquisador, que passa a fazer apenas uma leitura superficial dos pensamentos norteadores da concepção filosófica da Escola.

A literatura, conteúdo que vai além das aulas de Língua Portuguesa, é construída pelo (a) aluno (a), ou mesmo pela Escola, na relação diária com os demais conteúdos. Essa visão vem de encontro às palavras de GALLO (1999), que compreende os conhecimentos vivenciados na escola como

"Todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios". (GALLO, 1999, P. 23)

Nas entrevistas, quando perguntados sobre o literário na Escola, os entrevistados responderam:

"Eu vejo (a literatura acontecendo) na contação de histórias, no discurso e na prática, na prática do discurso da coordenação com os professores, isso para mim é literatura, porque é diferente; eu vejo a literatura acontecendo nas reuniões pedagógicas, seja regada por um instrumento literário convencional ou não, mas o nosso discurso tem também questões da literatura; então eu vejo muito presente; eu vejo na construção do projeto de artes, aonde se traz um texto, uma foto, se trabalha com aquilo, como portador de texto, eu vejo (a literatura) bastante presente". (Macabéa - Entrevista 6)

"Sem dúvida (a literatura transcende a sala de aula); eles (os alunos) contam histórias em casa; freqüentemente os pais me dizem: 'Hoje você contou tal história ,porque fulano chegou e foi contando essa história no carro; contou pros irmãos, contou na mesa na hora do almoço'. (...) eu vejo muito (a literatura) aparecer nas brincadeiras, a partir das histórias que são contadas, as crianças brincam muito de imaginar isso tudo construindo. A literatura aparece muito na construção do texto coletivo (...)". (Conselheiro Aires - Entrevista 2)

"Eu acho que eu não sei explicar muito isso, ou conceituar tão bem (onde você enxerga a literatura), porque eu enxergo em tudo. (...) Como os professores também tem possibilidades, eles também são muito convidados a serem pesquisadores e leitores, a pensarem sobre o que é literatura (...)" (Capitu - Entrevista 1)

As disciplinas escolares fazem parte de um processo maior; elas servem como instrumento para fazer com que o aluno tome consciência de si e dos outros num processo contínuo, gerador de individualidade que expressa as diferenças. *"Cada um aprende a partir de sua singularidade enquanto o professor investiga como aprendem"* (Projeto Pedagógico, p. 4). Em busca desse objetivo maior, o documento propõe a utilização das diversas áreas do conhecimento humano (Matemática, Português, Ciências, Educação Física, Artes, Estudos Sociais): *"Vivenciar experiências, dominar conceitos,*

estabelecer e ampliar relações buscando um posicionamento construtivo e criativo diante do conhecimento humano é uma forma de caminhar na construção da cidadania” (Projeto Pedagógico, p. 4).

Portanto, o que se pretende, segundo a Concepção Filosófica da Escola, é a formação de um aluno cidadão, que busque um posicionamento construtivo e criativo diante da realidade; para isso a Escola reconhece a necessidade de lançar mão dos mais diversos conteúdos, pertencentes as mais diversas disciplinas. Ou seja, a hierarquização das disciplinas escolares, divididas em 'gavetinhas do saber', não pode ser valorizada, uma vez que o objetivo não é fazer com que o aluno domine conteúdos isolados, mas sim que se torne um cidadão crítico.

No entanto, ao mesmo tempo que o Projeto Pedagógico viabiliza a possibilidade de enxergar a fragmentação das disciplinas escolares de uma forma mais ampla, o "Currículo de Conteúdos de Aula do Ensino Fundamental" traz a listagem dos conteúdos divididos por disciplinas. Quem lê essa lista de conteúdos não reconhece as aulas divertidas que acontecem nas salas de aula; os conteúdos, colocados em forma de lista, dão a impressão de estarem ali para serem cumpridos isoladamente; em nenhum momento o planejamento prevê a relação das diversas disciplinas, o que torna, segundo essa listagem, impossível imaginar uma aula não-disciplinar. Sobre a questão da divisão dos conteúdos em disciplinas um dos entrevistados comenta:

"Eu acho que tem que ter alguns momentos específicos, não pode perder a especificidade, pra ter clareza e pra ter intenção do que está fazendo; se perde essa especificidade, eu acho que fica um pouco solto, eu vejo que é muito junto, eu não sei se eu chamo isso de interdisciplinaridade, elas estão ali, estão casadas, acho que tem que aparecer a especificidade de cada coisa pra trabalhar com intenção". (Luísa - Entrevista 5)

Embora a rotina da Escola demonstre que é possível viver um ensino interdisciplinar, o discurso ainda parece resistir ao que pode ser vivenciado. Gallo (1999) usa a metáfora da árvore para explicar essa fragmentação ou especificidade:

"O tronco da 'árvore do saber' seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da 'árvore', adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas 'especializações' que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu 'tronco comum' - pelo menos no aspecto formal e potencialmente-, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionarem-se entre si" (p. 29).

Esse paradigma da árvore implica numa hierarquização do saber: a árvore tem vários galhos (disciplinas), que embora venham de um mesmo tronco não se comunicam entre si. Será que o conhecimento deve obedecer a essa hierarquia? Se observando as aulas podemos ver o conhecimento percorrendo vários caminhos de ida e vindas, não de forma hierarquizada, mas de maneira caótica, por que a necessidade de uma listagem (do mais simples para o mais complexo)

de conteúdos isolados nas gavetas do saber? Não se trata da eliminação da listagem de conteúdos, mas da mudança do olhar: os conteúdos não poderiam ser listados diante de um olhar interdisciplinar?

"Eu lidava muito bem com esse discurso da contação de histórias (...); então eu estava na sala de aula não querendo mais saber de Matemática, Ciências, nada disso; hoje eu entendo que todas elas têm relação, mas naquela época não (...)". (Macabéa - Entrevista 6)

Em outro momento da entrevista Macabéa (entrevista 6) fala sobre a fragmentação dos conteúdos no Ensino Fundamental:

"A própria estrutura do ensino de 5ª em diante te pede, te obriga a pensar os conteúdos específicos, mas a rotina da escola, a sistematização dos projetos... (permite olhar os conteúdos de uma forma desfragmentada); isso eu falo com muita certeza, eu não estou agora em sala de aula, estou na formação de professores, mas eu estive na implantação, que foi no ano passado, então o diálogo entre os professores em relação aos seus projetos é muito grande, é super viável isso acontecer, qual é o primeiro caminho pra se acontecer isso? É na reunião pedagógica, é na conversa, é na troca, é de saber o que você vai fazer no seu projeto, e saber onde eu posso estar me encaixando pra gente resgatar certos conteúdos e falar uma mesma linguagem, preservando conteúdos específicos ... eu vejo que isso pode acontecer".

Conselheiro Aires (entrevista 2) relembra a importância do olhar do professor:

"Vai muito por conta da formação do professor, da visão que o professor tem da educação, do seu conteúdo, e do que seja educação enfim e do seu conteúdo e da forma de se relacionar com o conhecimento. Eu acho que a gente tem uma identidade muito grande nesse grupo (...) a escola continua com uma prática e muito próxima de um discurso que é muito próximo daquele nosso que a gente tinha naquela época com todo amadurecimento que se teve nesse processo, a gente não pára de aprender coisas".

3.4.2. Instrumentos Metodológicos

Como instrumentos metodológicos constam: o grupo; o planejamento; o projeto; o registro e a reflexão; e a avaliação.

Todas as atividades são realizadas em pequenos grupos, pois a Escola entende que *"nos pequenos grupos é possível aprofundar laços afetivos e também vivenciar diversas e diferentes experiências sociais"* (Projeto Pedagógico, p. 6). Os grupos são formados de acordo com a orientação do professor que deverá determiná-los obedecendo a critérios que deverão ser discutidos com a coordenação pedagógica.

"Quando dizemos que um dos objetivos da educação é formar cidadãos, entendemos que desde já a criança é considerada como um indivíduo e que é vivendo em grupo (com toda a dramaticidade que isto comporta) que ela poderá exercer seus direitos e deveres" (Proposta Pedagógica, p. 6).

Todas as séries trabalham com projetos, entendendo que *"um projeto pressupõe uma pergunta (objetivo) que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado"* (Projeto Pedagógico, p. 6).

Uma situação problema, trazida através de um projeto, permite aos alunos recorrerem aos mais variados conhecimentos, criando necessidades de aprendizagem na tentativa de trazer respostas. Esses projetos não priorizam disciplinas isoladas, pelo contrário, necessitam de conhecimentos vindo das diversas áreas de conhecimento, para que a resposta seja enriquecida.

O planejamento está associado ao registro e a reflexão. Ao fazer o seu planejamento diário o professor recorre ao registro tanto para refletir sobre as atividades diárias como para *"guardar acontecimentos que julga significativos durante o dia (fala dos alunos, atitudes, o que não deu para acontecer no dia, etc)"* (Projeto Pedagógico, p. 7). Essas anotações feitas pelo professor são a base da reflexão, pois permitem que o professor analise os momentos de aprendizagem, de acertos e erros, para que possa prosseguir no dia seguinte. Segundo orientações da coordenação pedagógica, o registro e a reflexão devem ser feitos diariamente pelo professor.

A avaliação é feita a cada três meses e representa *"a análise e a reconstituição da situação vivida pela criança na interação com o professor"* (Projeto Pedagógico, p. 7). É composta pelo relatório de trabalho coletivo, pelo relatório individual e pela avaliação conceitual.

"A avaliação subsidia o professor para uma reflexão contínua sobre sua prática, possibilitando construir novos conhecimentos e retomar aspectos que precisam ser revistos. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização na tarefa de aprender" (Currículo de conteúdos de aulas, p. 1).

O relatório de trabalho coletivo e o relatório individual são textos organizados pelo professor, que deve pontuar os avanços coletivos e a aprendizagem individual, baseando-se nas reflexões feitas através do registro diário. A avaliação conceitual

"(...) pressupõe que se pense no aluno de maneira mais global. Ou seja, que ele possa ser visto com maior amplitude, o que é inerente ao ser pessoa. Por questões burocráticas a escola adota um valor numérico a cada conceito. No entanto, mesmo que precise se atribuir um número dentro do conceito, é importante que o professor pense

seu aluno de forma mais ampla e profunda. Notas numéricas somente serão utilizadas para as transferências, tendo neste caso a seguinte conversão: Insuficiente - 0 a 4,9; Regular - 5 a 6,9; Bom - 7 a 7,9; Muito Bom - 8 a 8,9; Excelente - 9 a 10". (Currículo de Conteúdos de Aula, p. 1).

O que se confere no dia-a-dia, em relação aos valores numéricos, é que o aluno conhece e traduz os conceitos. Para ele o conceito representa uma nota, que traz um valor que o classifica, como foi visto na experiência vivida pela 5ª série na aula de Matemática. A avaliação escolar tem sido um tema polêmico, e não é possível discutí-lo com profundidade neste trabalho.

3.5. O Processo de Construção do Novo - o olhar interdisciplinar como possibilidade

O que quer dizer, diz.
 Não fica fazendo
 o que, um dia, eu sempre fiz.
 Não fica só querendo, querendo,
 coisa que eu nunca quis.
 O que quer dizer, diz.
 (...)
 Paulo Leminski

"*O que quer dizer, diz*"; talvez pudéssemos acrescentar aos versos do poeta: "O que quer fazer, faz". Com muitos sacrifícios, com algumas renúncias e perdas, mas faz. Com choro, com dor, com limites, mas faz. Com encontros e desencontros, mas faz.

A história da Escola Sarapiquí é uma história de muitas possibilidades: os erros e acertos possíveis; os encontros e desencontros possíveis; os diálogos e monólogos possíveis; as certezas e as incertezas possíveis. Uma história construída em cima da possibilidade do fazer: "*O que quer dizer, diz*".

Ao vivenciar a rotina do dia-a-dia da Sarapiquí é possível encontrar o literário derramado em diversos cantos: nos livros espalhados na biblioteca; na sala desorganizada de Artes; nas paredes da secretaria; nas festas de final de ano; nas músicas infantis; no canteiro de flores; nos discursos daqueles que fazem a escola; nas perspectivas de uma educação possível.

Embora a Literatura esteja presente em muitos momentos, é na sala de aula que ela surge de forma mais evidente, envolvida com a roupagem do

conteúdo. Importante ressaltar que não estamos falando apenas das aulas de Língua Portuguesa, mas, como já foi relatado no capítulo anterior, de momentos que se fazem presentes nas mais diversas disciplinas, de forma caótica, num movimento calidoscópico, interdisciplinar.

É preciso refletir sobre o que significa uma atitude interdisciplinar. Para JAPIASSÚ (2002), o interdisciplinar se apresenta como

"(...) um princípio novo de reorganização epistemológica das disciplinas científicas. Ademais, apresenta-se como um princípio de reformulação total das estruturas pedagógicas do ensino de ciências. Poderíamos dizer que ele corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua repartição epistemológica. Ademais, exige que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpretação, fecundem-se cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementariedade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas. Diríamos que o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida. Mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano".(p. 14)

Ser interdisciplinar é, sobretudo, estar disposto para enfrentar a mudança, ou melhor, para fazer a mudança. Uma mudança que traria uma série de implicações: Pode-se conhecer tudo? Não levaria a um novo tipo de

enciclopedismo? Não conduziria a conhecimentos, não somente superficiais, mas desprovidos dos critérios de racionalidade e objetividade?

Segundo FAZENDA (2002), em primeiro lugar a interdisciplinaridade

"(...) pressupõe basicamente uma intersubjetividade, algo que não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano".(p. 40)

A interdisciplinaridade não é uma mudança apenas metodológica, mas sobretudo uma mudança de atitude frente ao conteúdo; mais do que isso, a atitude interdisciplinar é uma mudança em relação a vida. Adotar uma postura interdisciplinar é munir o aluno de instrumentos para que ele seja capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Importante ressaltar também que existe uma diferença entre interdisciplinaridade e integração. Muitos educadores têm compreendido o conceito de interdisciplinaridade como sinônimo de incorporação de disciplinas: "O que você está trabalhando em História? Vou aproveitar esse conteúdo e trabalhar também na aula de Português". A interdisciplinaridade vai além da simples integração, uma vez que exige uma mudança de atitude das pessoas que estão envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem. Enfim, o *"nível interdisciplinar exigiria uma 'transformação', ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma 'acomodação'". (FAZENDA, 2002, p. 51)*

No dia-a-dia da Escola Sarapiquí a divisão disciplinar se faz presente no cotidiano da Escola. As crianças têm caderno de Ciências, de Português, de

Matemática... Têm aula de Geografia, de Artes, de Música... Mas o pensamento que norteia todas essas atividades, que poderiam estar guardadas nas 'gavetinhas do saber' é interdisciplinar. Os alunos e alunas quando perguntadas sobre a literatura em outros momentos além da aula de Português, imediatamente narraram a experiência, descrita no capítulo anterior, com a aula de História.

"-Pra gente criar os personagens da história a gente tinha que ter assim uma base, aí a gente inventava várias coisas que eram possíveis naquela época do Antigo Egito pra encaixar na história".

"-Primeiro o Sérgio disse que era pra gente inventar um personagem: onde trabalhavam, o que comiam, onde trabalhavam, sobre a família. Aí depois, sem a gente saber, ele falou na metade da aula que a gente ia pegar todos os personagens do grupo e iria criar uma história, dentro das condições do Egito Antigo, onde todos se encontrassem".

"-A gente usou vários tipos de literatura pra fazer. O Sérgio contou histórias, viu filmes, a gente leu livros, a gente comentou, a gente pesquisou, isso aí eu acho que são vários tipos de literatura, com esses vários tipos de literatura a gente pode fazer o nosso texto, o nosso trabalho". (Entrevista coletiva com os alunos da 5 série)

Para aquelas crianças era muito fácil enxergar, naquele momento, a construção do conhecimento e todas as suas implicações. A aprendizagem não era somente o acúmulo do saber, mas a possibilidade de ser capaz de realizar mil combinações; o conteúdo escapando a todas as correntes disciplinares.

E por que adotar o olhar interdisciplinar na sala de aula? Quais as vantagens dessa postura?

Recorrendo novamente a FAZENDA (2002) a interdisciplinaridade permite ao aluno conseguir uma melhor formação, uma vez que incentiva o 'aprender a aprender'; possibilita ao educando atingir uma melhor formação profissional, permitindo a plurivalência profissional; incentiva a formação de pesquisadores e de pesquisas; oferece condições para uma educação permanente; permite ao aluno compreender e modificar o mundo, sendo agente e sujeito "*do próprio mundo, e deste mundo ser múltiplo e não Uno*" (Idem, p. 47), conhecendo-o em suas mais variadas possibilidades, obtendo então uma maior compreensão da realidade, tornando a mudança desejada e possível.

É necessário criar uma nova forma de educação, "*(...) temos de aprender de novo a pensar e escrever ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que possuímos (e que nos possuem)*". (LARROSA, 2003, p.7)

E por que observar a Literatura dentro desse olhar interdisciplinar? Porque somos dependentes dela, porque necessitamos dela para viver, porque ela conta a história de todos e ao mesmo tempo a história de cada um de nós: "*Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler- descobri- vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir - existem muitas, de fato - sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler*". (MANGUEL, 1999, p. 20)

Ler significa muito mais do que decodificar sinais, ler é observar algo, percebendo, intuindo ou deduzindo a significação. Nas rodas de histórias, em épocas muito distantes da nossa, as avós contavam contos e lendas que eram transmitidas de geração em geração, como forma de explicar a velha pergunta que tanto nos atormenta: Quem somos?

"Trata-se, sem dúvida, de contos - coisas que se contam e que só contam porque se segue contando - e de lendas - coisas para serem lidas. Mas são contos e lendas que capturaram a imaginação ocidental, que foram indefinidamente repetidos e renovados, e em cujas reiteraões e variaões se poderia traçar, em parte, a história da alma européia: a história, definitivamente, de todos e de cada um de nós. Todos somos um pouco Ulisses, um pouco Cristo, um pouco Sócrates, um pouco Rousseau. E também um pouco Abraão, Prometeu, Antígona, Guliver, Alonso Quijano, Macabeth, Édipo, Robinson, Fausto, Wilhelm Meister, capitão Ahab, Ulrich ou o agrimensor K..Suas histórias ocupam o lugar de nossa inquietude, o vazio essencial e trêmulo em que se abriga nossa ausência de destino. Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorremos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós". (LARROSA, 2003,p. 22)

Descobrimo quem somos, podemos criar um meio de superar a dependência, pois a cada leitura, a cada história narrada, temos a possibilidade de reformular velhos conceitos, alcançando a autonomia do pensamento.

É importante que a Literatura deixe de estar presente somente nas aulas de Língua Portuguesa, que ultrapasse os portões dessa disciplina desafiando, conquistando, seduzindo nos mais variados cantos da escola, para que não vire obrigação, rotina. A linguagem

"(...) é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma

converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado.(...) Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida". (LARROSA, 2003,p. 49)

E para isso valeria o conselho de LARROSA (2003):

"Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. SÉ tu mesmo a pergunta". (p. 41)

A Escola Sarapiquá percorreu durante esses muitos anos, vários caminhos. Caminhos que levaram a acertos e erros, encontros e desencontros, diálogos e monólogos, certezas e incertezas. Caminhos que possibilitaram a construção de um espaço onde "O que quer dizer, diz". A Escola Sarapiquá me permitiu aprender a ler e a escrever de novo, contanto a minha própria história, no exercício de tornar-me a própria pergunta. Parafraseando o poeta: O que quer dizer, diz; não fica só fazendo, querendo... O que quer dizer, diz. A Escola Sarapiquá nos dá a certeza de que não existe uma verdade absoluta e perfeita, mas que é possível buscar "verdades" múltiplas, no intuito de uma educação melhor.

CONCLUSÕES

E cheios de ternura e graça
Foram para a praça
E começaram a se abraçar.
E ali dançaram tanta dança
Que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade
Que toda a cidade se iluminou.
E foram tantos beijos loucos,
Tantos gritos roucos
Como não se ouvia mais,
Que o mundo compreendeu
E o dia amanheceu
Em paz.
Vinícius de Moraes/Chico Buarque

A Escola Sarapiquá nasceu da preocupação de um grupo de pais com a educação de seus filhos. Interessados em oferecer a essas crianças uma educação diferente do que até então se encontrava em Florianópolis, esses pais deram início aos trabalhos escolares no dia 1º de dezembro de 1981, quando foi realizada no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, a primeira assembléia. A associação-escola foi oficializada no dia 10 de fevereiro de 1982 e passou a ser identificada com o nome de "*Associação Cultural Sol Nascente, uma entidade educativa e cultural sem fins lucrativos que, mais tarde, em 1983, também passou a responder pelo nome fantasia de Escola Sarapiquá*". (BASTIANI, 2000, p.113) Desde então algumas mudanças aconteceram:

- A Escola transforma-se em associação de professores e posteriormente deixa de ser uma associação e passa a responder como sociedade.
- A Escola, que nasceu para atender ao público da Educação Infantil, em 1996 abre matrículas para a 1ª série do Ensino Fundamental.

- Surge a necessidade, a partir de 1996, de se registrar o Projeto Pedagógico da Escola, expondo a concepção filosófica, os objetivos gerais da educação, os pensamentos norteadores e os instrumentos metodológicos.
- Além do Projeto Pedagógico da Escola, com o crescimento do Ensino Fundamental, é gestado o Currículo de Conteúdos de Aula do Ensino Fundamental.

A partir da listagem de conteúdos divididos por disciplinas, surge um diálogo a ser elaborado entre o que estava registrado e o que acontecia na prática da sala de aula. Os conteúdos, colocados em forma de lista, davam a impressão de estarem ali para serem cumpridos isoladamente; o documento não previa a relação das diversas disciplinas, o que tornava, segundo essa listagem, impossível imaginar uma aula não-disciplinar. A Escola sentia a necessidade de padronizar os conteúdos que deveriam ser abordados em cada série escolar.

No entanto, essa educação fragmentada só ficou no papel, pois na prática o ensino da Escola Sarapiquí continuava interdisciplinar, uma vez que a formação da maioria dos profissionais envolvidos com aquela Escola, não permitiria que fosse diferente.

Por interdisciplinaridade entende-se que:

- não é uma mudança apenas metodológica, mas sobretudo uma mudança de atitude frente ao conteúdo;
- é uma mudança em relação a vida;
- é munir o aluno de instrumentos para que ele seja capaz de construir o seu próprio conhecimento.

- vai além da simples integração das disciplinas, uma vez que exige uma mudança de atitude das pessoas que estão envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem;
- não é somente o acúmulo do saber, mas a possibilidade de ser capaz de realizar mil combinações;
- é o conteúdo escapando a todas as correntes disciplinares.

A literatura surge como meio de enxergar o conteúdo atravessando todas as correntes disciplinares. Pretendeu-se, nessa pesquisa, dar visibilidade a essa rede de significados científico-cultural construída pelo literário dentro da Escola Sarapiquí. Nos momentos observados e vivenciados pela pesquisadora foi possível visualizar a literatura:

- nas falas dos entrevistados, mesmo quando não se referiam especificamente ao tema literatura;
- na aula de História, quando as falas e as lembranças não obedeciam a uma programação por conteúdos e a literatura aparecia como uma maneira de enxergar a vida e a rotina de um povo;
- na aula de Geografia, quando ao som de uma canção de Milton Nascimento e Chico Buarque, as crianças construía um discurso sobre o MST e a questão da Reforma Agrária;
- no teatro, quando as crianças buscavam entender a função e a grandeza da literatura de cordel;
- na aula de Língua Portuguesa, com a literatura comparada interligando os mais diversos conteúdos, sempre sob o olhar da literatura;
- nas fotos do arquivo da Escola que registram as diversas festas e exposições onde os temas literários estão presentes com bastante frequência.

Não fosse a limitação do tempo da pesquisa, a listagem seria ainda mais extensa, uma vez que esses momentos fazem parte da rotina diária da Escola.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela Escola destacaram-se as seguintes:

- A dificuldade em lidar com a ordem e a desordem, uma vez que é possível perceber uma preocupação excessiva com a estética: as molduras, as exposições, as apresentações. O trabalho final parece sobrepôr o processo de construção do artístico. O olhar do outro, daquele que pode ser considerado o espectador, percorre a última instância, quando a "desordem" já não se faz presente.
- A arte e a literatura aparecem como algo a ser valorizado comercialmente, ou seja, a valorização desse trabalho pode tornar a Escola melhor que a concorrente, conquistando, dessa forma, uma nova matrícula, limitando, dessa maneira, o trabalho realizado.
- A desarticulação entre o escrito e o vivido; os documentos da Escola, especialmente o "Currículo de Conteúdos de Aula do Ensino Fundamental" não prevêem o trabalho interdisciplinar do literário acontecido em sala de aula.
- A ausência do tema interdisciplinaridade na discussão com/entre os professores, já que a interdisciplinaridade não é considerada um tema, mas uma postura enquanto educador ou educadora, o que acaba se tornando uma dificuldade na formação/ contratação de novos professores, como foi o caso do professor de Matemática.

Para que a Literatura continue sendo vista em todos os cantos, formando professores e alunos leitores, é necessário enxergar a fragmentação dos

conteúdos, discutindo, registrando e não apenas vivendo essa postura. É preciso que a teoria e a prática, os documentos e o dia-a-dia professem a mesma coisa. A falta de registro e de discussão faz com que o tema fique subentendido, passível, portanto, de ser entendido de outra maneira. É preciso sistematizar essas vivências para que no futuro elas não sejam apenas entendidas como integração de disciplinas, mas que façam parte da concepção pedagógica da Escola.

A história da Escola Sarapiquí é uma história que nos faz acreditar numa educação melhor, que permite ao aluno enxergar o mundo de múltiplas maneiras. E isso não pode ficar apenas subentendido, precisa ser mexido e (re) mexido muitas vezes, para, quem sabe, contaminar outras realidades, alcançando outras pessoas em outras histórias, para terminar da forma como canta o poeta: "E o mundo compreendeu e o dia amanheceu em paz...".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASTIANI, Mara Lúcia. **Escola Alternativa - Pedagogia da Participação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BEDIN, Sílvio Antônio. **Escola: Ordem em movimento (as éticas que sustentam a escola pública)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha - Uma metáfora da condição humana**. 39ª edição, Petrópolis: Vozes, 1997.

BRADBURY, M., McFARLANE, J. **Modernismo - Guia Geral**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

CALDEIRA, Jorge. **Viagem pela História do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CÁRCERES, Florival. **História Geral**. 4ª edição, São Paulo: Editora Moderna, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. 4ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1991.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1997.

FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 8ª edição, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Um projeto em parceria**. 5ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. 5ª edição, São Pulo: Edições Loyola, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo**. Em pauta - Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.17, p.118, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão - Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando em educação não disciplinar. **Em: O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna.* São Paulo: Loyola, 1993.

JAPIASSÚ, Hilton. **Em: Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro.** 5ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação.* **Em: A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira - História e Histórias.** 5ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana - danças, piruetas e mascaradas.** 4ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEFEBVE, Maurice-Jean. **Structure du discours de la poésie et du récit.** Neuchâtel, La Baconnière, 1971.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos.** 4ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LUDKE, Menga e André, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. 3ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **Em: A árvore do Conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana**. 3ª edição, São Paulo: Editora Palas Athena, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana**. 3ª edição, São Paulo: Editora Palas Athena, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. 6ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTA, Myriam Becho e BRAICK, Patrícia Ramos. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. 27ª edição, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

PROENÇA, Domício. **A Linguagem Literária**. 7ª edição, São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. **Pós-Modernismo e Literatura**. 2ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é Literatura?** 3ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler - fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8ª edição, Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Leitura, Literatura e Currículo**. Em: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SNYDER, George. Em: **Trabalhando com a Palavra Viva 2**. Curitiba: Renascer, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luisa Ribeiro, NORONHA, Maria Olinda. **História da Educação - A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 9ª edição, São Paulo: Global Editora, 1981.

ANEXOS

Entrevista 01 - Capitu

1. O que é literatura para você?

Existe um entendimento que eu tenho de textos para leitura e de literatura. Eu diferencio um pouco as duas coisas, porque eu entendo a literatura como algo um pouco mais elaborado, como ... não que os textos para leitura não sejam elaborados, mas acho que... Um texto informativo, por exemplo, eu coloco ele muito mais como a coisa do informativo do que do texto literário; nesse sentido que eu falo da diferença da elaboração. Entendo um texto de literatura, a literatura, como uma elaboração maior, como... onde a imaginação está presente, mas não necessariamente a imaginação-ficção, eu falo a imaginação do autor, a idéia dele. No texto informativo eu me baseio muito na minha experiência quando eu aprendi a pensar sobre texto no jornalismo; se fazia uma distinção entre o texto informativo de “reliz”, por exemplo, que chegava através de fax e uma reportagem, onde o autor, o repórter, se envolvia, buscava, tentava compreender as idéias que estavam ali por trás; esses textos são diferenciados no jornalismo, e são talvez as duas grandes distinções dos textos jornalísticos. Então, assim, eu vejo o texto literário com uma profundidade reflexiva um pouco maior do que o texto informativo. Mas tudo isso ao mesmo tempo leva à literatura, que é muito ampla, muito variada, muito ampla, principalmente a literatura atual, porque tem a literatura clássica, tem a literatura mais do cotidiano que pode vir a se tornar clássico também. Na escola o nosso entendimento, pelo menos eu trabalho com os professores que eles tentem entender a literatura com uma diversidade grande, mas que tenha uma certa profundidade, que tenha uma reflexão do autor, que apareça isso, que apareça a tentativa do autor, um ser reflexivo, em trazer idéias onde ele possa estar expressando diferentes situações e não apenas informando; eu diferencio assim.

2. Como aconteceu a literatura na sua vida? Como ela surgiu?

Tinha leitura obrigatória, e a leitura obrigatória normalmente era a dos autores... Brasileiros, esses assim... Os clássicos brasileiros – Machado de Assis, etc., etc., mas eu quero dizer que foi pouco significativo, foi pouco marcante pra mim, porque depois no meu tempo de escola, quando eu fiz primário, por exemplo, a gente não tinha a leitura de livros. Eu fui ler Machado de Assis no Ensino Médio. Até a 8ª série eu lia muito pouco na escola. Em casa eu tinha contato com muito romance, a minha mãe gostava de romance, a minha mãe gosta; o meu pai era uma pessoa que lia pouquíssimo, meu pai lia muito jornal, mas assim na minha casa tinha muito romance, isso sim... os meus irmãos e a minha irmã gostam muito de ler, mas era principalmente esse gênero. O forte pra mim, passa a ser forte pra mim a leitura literária a partir da 8ª série, na minha adolescência eu li com mais significado, e de livros que falavam de assuntos relacionados aquele momento do meu desenvolvimento. Livros que foram marcantes: Pequeno Príncipe, porque a gente teve que dramatizar o Pequeno Príncipe, eu fui a raposa, então eu li de todas as formas e jeitos aquilo, aquilo sim, eu acho que eu estava na 4ª ou 5ª série. Talvez tenha sido o primeiro livro que eu li que foi marcante, por que? Porque teve também esse outro conteúdo junto.¹ No Ensino Médio a maior parte era prova, uma leitura mais formal, uma leitura ligada à

¹ Esse “outro conteúdo” era o teatro ou o enredo, a forma literária?

técnica, digamos assim, ligada àquela disciplina, então tinha que ler um livro didático, basicamente não era um livro de literatura. Mas eu gostava de ler, eu buscava muitos livros assim... romance eu adoro, adorava ler romance, sei lá, então livros assim Diário de Ane Frank, esses assim. Eu vim com uma história de leitura. Um dos meus irmãos gostava muito de ler e foi estudar no seminário, então ele trazia muito livro, muitos clássicos, eles eram obrigados a ler, então ele trazia pra casa, os livros que ele trazia pra casa eu lia. Eu e a minha irmã do meio. A minha irmã do meio devorava, até hoje, devora, lê todos os livros e mais um pouco. Mas o meu contato com leitura no começo era muito mais utilitário, eu tenho que ler isso, porque eu tenho que estudar para a prova, então eu tenho que ler. Tem que fazer ficha de leitura? Então eu lia. Eu acho que eu fui crescendo no meu interesse. Na faculdade eu amava ler, vou dizer que eu despertei muito pra literatura na faculdade, até pelo curso que eu escolhi. Claro que também na faculdade tinha aquela coisa de ler os livros técnicos, mas aí eu me interessava também por ler. Eu quero ler o livro tal, falava de cinema, mas antes do filme tem o livro tal, queria ler tal livro, além de assistir o filme, porque a gente via muito filme na faculdade de jornalismo e nas disciplinas também, tinham algumas que eram literatura brasileira, e aí tive que ler. Agora vou te dizer que eu acabei lendo muito mais livros de história política do que... Bom era uma variedade. O livro mais marcante de todos que eu li numa época, acho que eu estava no Ensino Médio, começando a faculdade, foi *Cem Anos de Solidão*, que foi marcante, uma coisa que... um livro que eu penso antes e depois, eu antes e eu depois. Livros assim com este conteúdo. Depois eu lembro que eu li um outro livro na época, devia ter uns 18 anos, do Loyola Brandão, que era *Não Verás País Nenhum*, assim esse tipo de livro que falava da vida.

3. Voltando pra literatura aqui na escola, você já faz coordenação há muitos anos, desde os pequenos até o ensino fundamental, como é a literatura aqui na escola? Onde você enxerga a literatura?

Eu acho que eu não sei explicar muito isso, ou conceituar tão bem, porque eu enxergo em tudo. Como na escola os professores tem uma grande autonomia de escolha do que eles vão ler com os alunos... normalmente a gente discute; o que você acha desse livro? Mas como os professores também têm possibilidades, eles também são muito convidados a serem pesquisadores e leitores, a pensarem sobre o que é literatura, não só o meu pensar sobre isso, mas que eles pensem: “O que tu tá querendo trabalhar com os teus alunos que tu considera literatura?” Eu coloco sempre essa pergunta. Aqui na escola a gente trabalha com livro de literatura desde a 1ª série, de que os alunos possam adotar ou comprar um livro a cada trimestre ou a cada semestre acompanhando o projeto. A gente trabalha muito com contos, contos de fadas ou livros de histórias ligadas a vida de grupo, atualmente de convivência, de valores, relação entre amigos. 3ª e 4ª série eu tenho um pouco de preocupação que os alunos comecem a ler alguns clássicos, entendam o que significa quando a gente fala sobre uma literatura clássica, o que significa isso. Porque o mercado do livro, da literatura... No ano passado nós fizemos uma discussão com a turma da 5ª série, porque algumas mães que são professoras de literatura na faculdade, duas mães... “Por que vocês não lêem coisas mais tradicionais, não conhecem a história da literatura?” Então a gente fez essa discussão inclusive entre nós professores, porque tem muito porcaria, mas também tem muita coisa boa. Mas como eu analiso o que é uma porcaria e o que é uma coisa boa? Eu não sei, eu tenho que ler, pra eu analisar eu tenho que ler. Como os alunos criam uma ideia crítica a respeito do que é uma boa leitura? Tendo contato com ela, porque senão fica tudo muito previamente pré-preparado; isso não significa que a gente faça os

alunos lerem porcaria, mas assim em algumas situações vai ler um livro onde eles possam fazer a crítica e dizer: “Olha eu acho que esse livro não traz nada ou trouxe tais e tais situações ou é mais pobre ou é mais rico”, os alunos também têm que tomar contato com os diferentes autores, os diferentes que não só os clássicos, por exemplo, como em muitas situações é colocado: “Ah, isso é o mais importante, eles tem que conhecer”. Eu acho que eles têm que conhecer também, mas também outros. Na escola a gente discute muito por esse caminho: tomar contato com, entrar em contato com, ter a possibilidade de ir a biblioteca toda semana, e ir a biblioteca e olhar para os livros; vou dizer para ti que em muitos momentos os alunos optam em olhar para os gibis, buscar gibis, em muitos momentos, mais do que eu desejaria saber, mas também vejo que o gibi é bom, a leitura é gostosinha, mas o gibi também está muito ligado a esta efemeridade, digamos assim, é muito rápido. Termina o quadrinho já passa pra outro... igual a vídeo-game, que é um pouco da linguagem deles, mas aos poucos a gente vai colocando pra eles.

4. Quando a gente fala do literário na Educação Infantil até a 4ª série, parece que ele preenche todos os espaços, porque a professora de Ciências usa o literário, na aula de Matemática a gente usa o literário, o mundo da fantasia vem muito mais fácil, pela própria idade das crianças. Como tem funcionado isso a partir da 5ª série?

Olha, a professora de Língua Portuguesa pensa bastante sobre os livros... Atualmente a Fátima é a professora de todas as turmas, são três turmas. Ela pensa muito sobre os livros que... Eu e a Fátima refletimos muito sobre que livros trabalhar com os alunos; não só com a professora de Língua Portuguesa. No ano passado nós desenvolvemos esta discussão com o professor de Geografia, com o Sérgio – professor de História; no final o Sérgio trabalhou, no final não, no meio da história, trabalhou alguns livros, alguns contos digamos assim, alguns contos serviram para os alunos lerem para a aula de História, ele trabalhou com eles na aula de História. Nas aulas de Geografia algumas situações inclusive dos contos ou de livros que os alunos leram nas aulas de Língua Portuguesa foram usados e debatidos nas aulas de Geografia. É um pouco diferente com Língua Portuguesa do que com Geografia e História; não necessariamente adotam um livro onde... livro ou... se bem que nas aulas do Fernando ele usou muitos textos da literatura, o Sérgio também, para trabalhar com os alunos em sala, que não sejam só textos da disciplina: mapa é..os que só expliquem ou definam determinado termo, mas sim que permitam ao aluno mergulhar mais, mergulhar no conhecimento do que significa uma cidade, como é uma cidade, imaginar uma cidade; por exemplo, teve uma turma que leu o livro Lalandi, que é imaginário, e eles imaginaram uma cidade, eles também criaram, depois de ter lido o livro, uma cidade imaginária; discutiram isso na aula de Geografia quando falaram de cidade, das composições das cidades, porque depois eles fizeram uma viagem a Bienal, na 6ª série, e a Bienal desse ano o tema foi Metrôpoles, então eles fizeram uma relação das imagens que eles viram lá em São Paulo com Florianópolis e com o livro que eles leram. Eu acho que isso é uma possibilidade bem grande de fazer relações, de traçar relações, a partir de um livro lido numa determinada aula, no caso o livro era da aula de Língua Portuguesa, mas permitiu traçar relações em outras disciplinas. Eu acho isso muito interessante, gosto muito dessa idéia e penso que cada vez mais os professores estão percebendo essa possibilidade. No planejamento, nas nossas reuniões, a gente fica atento, por exemplo, como é que a gente faz isso na escola pra garantir um pouco essa interdisciplinaridade ou pelo menos que o professor saiba um pouco o que está acontecendo na aula do outro. Nas reuniões de 4ª a noite quando é reunião de

equipe, a cada 3 meses, a gente organiza a escola em trimestres, os professores organizam os projetos em trimestres, 3 vezes no ano a gente faz uma reunião onde cada professor mostra pros demais todos conteúdos que ele vai trabalhar e as opções que ele está fazendo com aquela conteúdo, as opções conceituais e as opções de livros que ele vai usar, de possíveis filmes que ele vai assistir. Como é um grupo pequeno isso é possível, o professor conta de uma maneira sucinta para permitir que um entre no outro um pouco. Por exemplo, em Ciências e Educação Física os professores entraram juntos, tentando trazer um pouco essa idéia, o esforço físico, trabalhar o corpo humano, que é um dos conteúdos da 5ª série para Ciências. Os professores de Educação Física resolveram então fazer uma trilha para analisar o esforço físico, como o corpo reage diante de uma determinada situação, subir o morro, descer o morro, quanto de glicose se gasta, enfim...é uma tentativa de se fazer, juntar isso sem perder a peculiaridade de cada uma das áreas ou o conteúdo que o professor ta querendo trabalhar na sua área, mas tentando mostrar que em tudo há uma relação.

5. Saindo um pouco da sala de aula, como é que você percebe a leitura dos professores, a vivência literária deles? Qual o compromisso dos professores das outras áreas com a leitura, eles não atribuem toda a responsabilidade ao professor de Língua Portuguesa?

Acho que em alguns momentos o professor talvez pense, mas isso não é muito recorrente na escola. Eu atribuo isso ainda ao fato de ser uma equipe pequena e muito coesa e todos trabalharem com os mesmos alunos; talvez em uma escola grande isso se coloque.

6. Todos têm experiência em escola alternativa ou eles vem de uma escola tradicional? Qual a experiência desses professores?

O professor de Geografia ele já trabalhou na escola pública, escola pública do município, foi a primeira experiência dele, ele trabalhou acho que uns três anos. O professor de Ciências já trabalhou em escola tradicional e trabalhou numa escola que se aproxima mais da proposta da nossa escola, mas trabalhou mais tempo na escola tradicional. O professor de Matemática ele dá aula na graduação da Universidade, então ele trabalhou no Instituto Estadual de Educação durante um ano, mas como professor substituto, ele tem uma experiência de 1 ano com uma turma. O Sérgio que tem uma experiência maior, que é professor de História. A Fátima, ela tem uma experiência de escola tradicional também, mas trabalhou muitos anos na Praia do Riso, aqui com outras turmas. Artes a professora é nova esse na, tem algumas coisas que ela está aprendendo, digamos assim, ela é mais uma artista do que uma professora, mas está aprendendo bastante o lado didático, o ser professor. São esses os professores, Filosofia é o Sérgio que dá. Educação Física o Guto, o Guto trabalha em escola pública. Assim, eu acho que são professores que são bastante abertos para a aprendizagem, eles são conscientes, eles buscam. Também acho que os professores que não são não conseguem ficar, da forma como a gente faz escola eles não conseguem ficar, eles mesmos... (Você tem que ter uma essência). É, tem querer também aquilo, tem que gostar, tem que buscar, tem que ser pesquisador, tem que ter um pouco esse ímpeto, esse desejo, essa...não é nem uma questão de desejo, acho que é de essência mesmo, eu quero pesquisar sobre isso, eu quero entender melhor, não é eu vou, dou aula, saio da sala, não sei mais de nada. Então eu vejo que os professores são muito pesquisadores, tanto que eles tentam trazer nas suas aulas as mais diferentes linguagens, além da escrita, outras linguagens como cinema, como imagens, trabalhar com imagens estética, eu vejo que os professores tem essa preocupação.

7. Fora da sala de aula, existe um momento que você percebe o literário, a imaginação pairando no espaço da escola?

Sim... Eu não entendi muito a sua pergunta, no espaço da escola você diz o quê? Os professores?

Você falou muito da aula, dentro da aula de Geografia, dentro da aula de Matemática. Tirando essa rotina da sala de aula...

Nos momentos livres, que os alunos podem fazer opção? Muitos alunos fazem a opção de ir para a biblioteca na hora do pátio, é uma coisa que até às vezes eu analiso e me surpreende, porque talvez eu seja muito mais acostumada a ver os alunos correndo atrás da bola do que atrás de um livro, de uma leitura, ou ficar na biblioteca. Tem alguns alunos que eu vou até dizer que eu às vezes entro na biblioteca e digo “deu de vocês lerem, vão um pouco...”, principalmente quando eu vejo que são sempre os mesmos que fazem aquilo, porque eu acho que nem tanto 8 nem tanto 80. Eles têm isso entre eles de conversar sobre o livro que leu, conversar sobre o que eles gostam de fazer, eu vejo que eles têm muito isso; na escola a gente incentiva de todas as formas. As atividades que a escola promove coletivas de trabalho são: feira de leitura; a gente promove a hora do conto em diferentes situações, por exemplo, a gente fez a festa de 20 anos da escola, era uma festa, na festa o que que teve? Uma hora do conto. Também teve música, mas a gente poderia ter optado por trazer um show, nem sei; dois professores contaram histórias, a gente fez mais uma opção de mostrar a história da escola através de imagens e depois os alunos cantaram uma música, uma música em homenagem aos 20 anos da escola. Então tu vê que são opções que a gente faz, que a escola faz naquilo que organiza pra essas coisas, trazendo esse conteúdo; a gente, por exemplo, pensou “que opções a gente dá para os alunos como uma aula extra?”² A gente escolheu teatro, mas se eu disser que com a 8ª série³ a gente vai escolher o laboratório de ciências, a gente vai ter que fazer opções, mas pra 5ª, 6ª série nós escolhemos as aulas de teatro, nos horários extras de aula, nós escolhemos que o professor vai trabalhar isso,; então eu acho que são opções que se faz de aulas, mas fora das aulas também, “o que a gente traz de fora da escola, quando a gente promove alguma coisa?” Na feira de leitura, por exemplo, a gente trouxe dois autores de livros, um de poesia, não só poesia infantil, o Alcides Gus, e o Hurbinho, lá de Porto Alegre; o Carlos Hurbín é um historiador, que escreve histórias de literatura infantil também. Trouxemos depois, num outro momento, uma conversa com os alunos, uma pessoa que é jornalista que fez um filme sobre os Sem Terra, trouxe o jornal que ele fazia quando era estudante, pra mostrar pros alunos. Quando a gente propõe atividades, a gente propõe jornal, propõe ler livros; eles tiveram uma gincana agora em outubro, em que uma das tarefas era criar paródias de músicas, que a gente agora publicou, a escola publicou no informativo; então, assim, a gente dirige de alguma forma pra isso, mesmo numa situação em que era uma olimpíada, uma gincana de alunos, que o professor de educação física estava coordenando; claro que toda equipe estava envolvida, porque foram dois dias inteiros, eles não tiveram a aula naquele dia, foi gincana e olimpíada, mas várias das tarefas da gincana que a gente bolou eram nesse sentido; tinha uma que era uma

² A aula de teatro, ou aquilo que podemos chamar de literário, ainda aparece no currículo escolar dentro do que a escola chama de “aula extra”, ou seja, o teatro, dentro da fala dos educadores, ainda não aparece como “conteúdo essencial”, ele aparece, dentro do currículo escolar, com uma importância menor. Nem sempre isso fica evidenciado na fala dos educadores, muitas vezes é necessário fazer essa leitura nas entrelinhas.

³ No ano da entrevista, 2002, a escola só possuía salas até a 7ª série, mas tinha planos de expandir em 2003, formando uma 8ª série.

contação de história, uma tarefa era contar uma história; outra tarefa... eram oito tarefas, tinha também essas de juntar latinhas, tinha tudo isso; outra era fazer uma paródia de música e a outra era um teatro; Ah, depois tinha uma que era imitar um professor, tinham que imitar o professor numa situação qualquer, daí eles escolheram coisas, lógico, adivinhe o que, né? Os professores nas situações onde os professores se dispõem na hora da bronca, mas eu vejo que, eu não sei, isso dentro da escola é interessante, você vê alunos muito envolvidos com isso e também vê outros que... “Tem que ler esse negócio mesmo?” e outros que “Que bom quero ler mais um”. Agora a Fátima faz uma coisa bem interessante com a 5ª, 6ª e 7ª, nas aulas..., a gente faz isso de 1ª a 4ª, leitura na sala, eles tem roda de biblioteca, uma vez por semana eles vão com a professora, aí tem diferentes dinâmicas de trabalho na biblioteca, desde contar histórias, ler livros, um ler para o outro, a professora ler para eles... tem hora do conto que é semanal, isso do Infantil até a 4ª série, e de 5ª a 8ª como eles não tem a hora do conto, eles tem uma vez por semana leitura em sala, além de ter que levar livros para casa para ler, eles tem uma hora de leitura na sala de aula, eu fico impressionada com a concentração, com o silêncio que fica na sala...

7. Na aula de Português como vocês fizeram a divisão? Tem os conteúdos gramaticais...

A gente tentou fazer meio a meio, digamos assim... Nas 5 aulas que a professora tem de Língua Portuguesa ela trabalha 3 e 2, mais ou menos na média que a gente fez. Duas, no mínimo por semana, é para literatura, pra leitura, pra discussão e textos, produção de textos, no mínimo. A Fátima ela tem usado 3 aulas, incluindo a produção de texto, e duas, uma e meio, pra gramática, pra regras gramaticais, ortografia... porque ela está muito inserida, né? A ortografia, a correção ortográfica, a revisão, ela está presente em todas as situações, então na produção de texto, logo na aula seguinte, revisão ortográfica, gramatical também. A cada produção dos alunos eles fazem um texto, na Bienal eles tinham várias perguntas pra responder, “Vamos ver juntos esses textos. Isso aqui foi escrito de tal forma, isso tá sem lógica, tem começo, meio e fim”. Nós elaboramos juntos um material para os alunos sobre o que é pesquisa, como se escreve um texto, pra todos os alunos. Primeiro como se faz uma pesquisa e o que vai num texto de pesquisa, o que introdução, desenvolvimento, conclusão, como um estudo, não apenas como uma informação pra vocês, não, vamos estudar, o que é isso que nós estamos falando, o que a gente fala quando faz um texto, o que significa o texto, quem é o leitor, quem é o autor, a gente escreve pra gente? Qual a diferença de uma poesia pra um... Isso desde a 1ª série, desde sempre vai sendo trabalhado, mas cada vez a gente tenta aprofundar mais isso, pra direcionar, pra perceber a diferença de um texto escrito de um texto oral, o contar uma coisa e o escrever uma coisa, tanto que a gente faz exercícios com eles, “Escrevam o que vocês falaram e agora escrevam um texto, comparando os dois”. Ela está presente em todas as aulas, no Infantil também, mas principalmente a partir da 1ª série (Com a formalização da escrita) É.

Entrevista 02 – Conselheiro Aires

1. O que é literatura para você?

Eu como contador de histórias fui forçado a chegar numa definição, ainda que provisória, não científico, um conceito... Pra mim ela responde. Eu conto histórias, mas eu não decoro o texto dessas histórias, eu reconto. Então, pra não destruir a literatura que os outros construíram, eu conto histórias da tradição oral, que estão registradas de uma certa forma, que foi a forma como foi escutada por aquele que registrou: Câmara Cascudo, Silvio Romero, Franklin Cascais, os brasileiro. João Simão de Lopes Neto, dos contos gaúchos, gauchescos, lendas do sul, Irmãos Grimm e outros, nisso é que eu me baseio. E, literatura! Literatura eu acho que o estilo, muito mais que o conteúdo, claro que literatura também tem conteúdo, mas eu acho que o foco maior tá na forma como é construído o texto; eu pego um papel de embrulhar peixe, um jornal, um pedacinho, leio o trecho de alguma crônica e digo: “Ah, isso aqui é Fernando Veríssimo; isso tem cara de Moacyr Scliar; isso é Cecília Meireles ou sei lá o que”. Então através do jeito de escrever você reconhece o autor, para mim isso é literatura; você pega Guimarães Rosa e você lê Guimarães Rosa sem saber quem é o autor, você olha e você sabe quem é. Então literatura eu costumo comparar com uma escultura, com as palavras, quer dizer, quando eu escrevo, eu escrevo primeiro, ponho as idéias no papel e depois eu vou dar uma caprichada no estilo, isso aí é literatura, pra mim é isso.

2. Como aconteceu a literatura na sua vida? Como ela surgiu?

Eu escutei muitas histórias quando eu era pequeno, minha vó contava histórias, minha irmã de criação contava histórias, meus vizinhos contavam histórias, e eu lia bastante. Eu me lembro que eu era guri pequeno e eu li a Ilha do Tesouro que é um livrão, eu lia Julio Verne, Monteiro Lobato, eu gostava muito de ler. Então a literatura pra mim tá presente desde sempre, e eu acho que isso me faz ser competente na escrita também, as pessoas dizem que eu escrevo bem, eu acho que eu li bastante, escutei muita história e isso eu tento passar agora.

3. Você já foi coordenador, você tem uma história grande aqui na escola. Como você acha que o literário acontece aqui na escola? Onde você enxerga a literatura?

A hora do conto está presente, a hora do conto é uma presença forte de estímulo à literatura, a literatura oral, digamos assim, que é uma contradição de termos, tem alguns autores que preferem “oratura”¹, que é um termo que designa essa criação de histórias que são recontadas nos países de língua portuguesa da África; oratura em contraposição a literatura. É uma pena que a gente tenha que pegar um termo da escrita que é literatura, para definir uma arte similar que a gente faz na oralidade, mas isso em função do desprezo que a nossa cultura tem com relação à oralidade, quer dizer, nossa cultura valoriza o texto escrito, e a escola valoriza o texto escrito e aí deixa de lado a questão da oralidade e essa é a minha hipótese de trabalho no mestrado, a gente está com isso desprezando a oratura, nós estamos prejudicando aquilo que a gente está pretendendo priorizar que é o registro escrito, a literatura, porque? Porque assim como pra mim foi importante ouvir muitas histórias, isso te faz construir estruturas narrativas, isso te faz ser capaz de construir imagens mentais a partir da palavra escrita, quando você lê, ou ouvida quando você ouve histórias, mas o exercício é o mesmo, imaginar. E isso na escola é um estímulo poderosíssimo pra literatura, o fato das crianças estarem abertas, estimula a ouvir histórias.

3. Isso transcende a sala de aula?

Sem dúvida, sem dúvida, eles contam histórias em casa, freqüentemente pais me dizem: “Hoje você contou tal história, porque fulano chegou e foi contando essa história no carro. Contou pros irmãos, contou na mesa no almoço, e Sérgio olha to te vendo nele contando histórias”. Aí é o aprendizado por modelos, nas brincadeiras, etc. Literatura, quando eu era coordenador, eu via muito aparecer nas brincadeiras, a partir das histórias que eram contadas as crianças brincavam muito de imaginar isso tudo, construindo. A literatura parece muito na construção de texto coletivo, isso tudo é um encaminhamento a uma futura produção literária do sujeito² e principalmente quando eu vejo, como eu te falei, que quando uma produção textual vem a primeira pergunta não é quantas linhas; nunca eu ouço esse tipo de... “Quantas linhas é o mínimo?”. Eu estou no mestrado e a primeira pergunta das pessoas é “Mínimo de quantas laudas?”, quando a professora pede um trabalho. Acaba se estabelecendo um mínimo de tantas linhas e um mínimo de tantas laudas, quando tudo isso é um absurdo, o mínimo é o necessário para tudo aquilo que você quer contar, mas como a gente tem uma resistência muito grande em produção literária e em escrita a gente tá sempre pedindo qual é o mínimo, “Mínimo de quantas linhas?, aqui você não escutas isso. Aí você tem produções de páginas e páginas, como aquelas que eu estava te mostrando.

¹ A palavra literatura fala só do que é escrito? O conceito de literatura não pode ser aplicado aquilo que é contado?

² Todos os alunos são capazes de produzir textos literários?

4. Como aparece o literário na aula de História?

Eu conto muitas histórias e eu peço muitas produções escritas; as minhas avaliações não são provas objetivas de jeito nenhum; eu largo, no máximo, cinco questões para eles desenvolverem e se o cara quiser botar aquelas cinco questões num texto só ele tem essa liberdade; eu digo, se vocês querem, porque são questões que se inter relacionam, que se complementam em cima do conteúdo que a gente está estudando, como um momento de reflexão, nunca reprodução; eu acho que também aí é um momento de produção literária, onde ele vai através de um roteiro de questões que podem ser respondidas pontualmente, como pode ser integrada num texto, e eles tão sempre dizendo: “Sérgio, escrevi a 2 e a 3 num mesmo texto”. “Tá, tudo bem, vocês façam como quiserem, só cuidem que vocês estão contemplando todas as questões que eu to lançando aí pra reflexão”. Então não tem como você estudar História, a não ser que a História seja um estudo factual, que não é o nosso interesse aqui na escola, nós estudamos História para significar o presente, pra entender porque nós somos o que somos, e não somos diferentes e como nós podemos nos tornar diferentes uma vez que nós já fomos outra coisa enquanto cultura, enquanto sociedade, enquanto coisas que a gente acha natural e pode ser diferente? A questão da propriedade, por exemplo, a questão das relações sociais de classe, de hierarquia, a questão dos papéis sociais da mulher, das exclusões, como por exemplo, do negro e tudo isso; a gente consegue lançar um olhar crítico na nossa sociedade, no nosso mundo na medida em que a gente consegue a partir do estudo de outros momentos da nossa cultura relativizar isso, como “Pô então pode ser diferente”, porque a tendência de alguém que nasce nessa cultura é achar que isso é tudo que existe ou que pode existir desse jeito, “Pode se relacionar com as coisas no sentido da propriedade ou da posse de uma forma completamente diferente do que a gente conhece?”. Pode, a gente já viveu isso, tem outras culturas que vivem isso, no mesmo tempo cronológico se vivem tempos históricos diferentes, isso é impossível fazer sem texto, uma reflexão dessa, porque o meu interesse não está no fato está no processo, e o processo eu só vou dar conta através do texto³.

5. Você lida com o histórico, com o real, e com a ficção. Como se dá essa convivência? Isso é harmônico?

Claro que é, porque até que ponto a ficção não é real? É uma realidade simbólica. Os mitos gregos eram realidade pros gregos, porque eles significavam alguma coisa, significam até hoje pra nós em termos simbólicos até hoje. Não é a toa que Freud foi buscar no mito do Édipo uma significação para uma coisa que ele estava descobrindo na Europa no século XIX, ele lançou mão da psicologia grega; tem autores que dizem que isso é psicologia, tem autores que falam do papel da religião como suporte psicológico, como as pessoas significam a sua existência, as histórias são a mesma coisa, é uma realidade simbólica; a Bíblia é uma realidade simbólica, é uma perda de tempo ficar discutindo o Jesus histórico ou se Abraão existiu mesmo ou se o homem veio de Adão e Eva, isso é uma realidade simbólica; Adão em hebraico é homem, Eva é mãe, nós somos filhos de Adão e Eva, do homem, do ser, do humano que surge a partir de uma transformação biológica, de uma evolução biológica e da mãe Terra, isso é uma verdade simbólica. Então essa separação entre a ciência da História e a ficção da história, ou como muita gente gosta das estórias é outra ficção, é uma coisa que você não pode separar, porque veja bem, a gente aprendeu na escola que D. Pedro I recebeu a carta do Andrada e heroicamente fez o brado do Ipiranga, nas margens do Ipiranga, aquela coisa toda; isso a gente sabe hoje que não foi bem assim, mas num dado momento histórico essa era uma história que nos significava enquanto nação e tudo mais, nós precisamos daquilo lá, quer dizer quanto da nossa história com H maiúsculo inclusive é ficção, então no limite você não consegue separar uma coisa da outra, e tem alguns autores falando a respeito disso. Então eu acho que existe uma proximidade tremenda e eu acho que o português é uma língua que não separa história de estória como em inglês, e até tem gente forçando um neologismo aí como história e estória e eu discuto a necessidade disso, eu discuto até porque é muito difícil você definir o que é um o que é outro, quanto da história oficial é estória; quantas estórias, contos de fada, mitologia, lendas folclóricas são história, no sentido de que elas trazem uma realidade, um ensaio psíquico das questões existenciais humanas? Então eu acho que as coisas são muito próximas, é um exercício acadêmico necessário você separar ou tentar separar uma coisa da outra, mas a gente tem que ter claro que isso é um exercício acadêmico, assim como estudar Biologia separado de Física ou Sociologia, quando o mundo é uma coisa integrada, a realidade é uma coisa integrada, a gente que separa, mas tem que estar o tempo todo consciente de que essa separação é um artificialismo metodológico para você significar um pouco mais facilmente a realidade⁴, que isso também é ciência, se não fosse isso a ciência não seria tão mutável quanto é nas suas verdades; então tanto a religião como as ciências, como as histórias e como a

³ O conceito de literatura se mistura com o conceito de texto.

⁴ Será que realmente é necessário dividir para compreender ou simplesmente nos acostumamos com essa separação dos conteúdos e das disciplinas? Como o aluno encara isso? Para ele fica claro a ‘interpenetração’ de todos os conteúdos?

História é uma tentativa do homem significar a sua existência, a sua realidade, o seu passado, enfim... a sua existência.

6. Essa integração entre as disciplinas é mais comum ser percebida na Educação Infantil e nas séries iniciais. Como você percebe isso a partir da 5ª série?

Vai muito por conta da formação do professor, da visão que o professor tem da educação, do seu conteúdo, e do que seja educação enfim e do seu conteúdo e da forma de se relacionar com o conhecimento. Eu acho que a gente tem uma identidade muito grande nesse grupo (...) a escola continua com uma prática e muito próxima de um discurso que é muito próximo daquele nosso que a gente tinha naquela época com todo amadurecimento que se teve nesse processo, a gente não para de aprender coisas. Então eu vejo assim: para garantir a continuidade do nosso trabalho, algumas pessoas como a Evani, como a Fátima, como eu⁵, quer dizer, quase a metade do corpo docente de 5ª a 8ª, foi puxado das séries iniciais e da Escola Infantil, porque a gente tinha formação pra tá atuando aí. Depois a Escola tem uma coisa que quem procura ela já sabe o que tá procurando, quer dizer a Escola já virou uma referencia na cidade nesse tipo de ensino, nesse tipo de proposta. Tem um processo de seleção que olha o professor muito mais do que o seu currículo acadêmico ou profissional, olha e procura extrair do cara que tipo de visão de mundo, de educação, que tipo de relação que ele tem com o conhecimento, enfim existe uma predisposição⁶ necessária, isso é uma coisa que a gente ouviu muito pouco, mas a gente sabe que é fundamental para qualquer transformação, tem que haver uma predisposição necessária da pessoa professor e isso é uma coisa que é escamoteada nas formações, nos processos políticos pedagógicos, nas coisas aí, do discurso ainda que é oficioso das instituições, e isso é uma coisa que a gente valoriza, freqüentemente a gente faz uma análise, tá fazendo uma avaliação de um professor na sua prática, eu quando era coordenador, ou de um candidato a ser professor na escola, que a gente olha e diz: “Mas aí a questão aí é um pouquinho mais... o buraco é um pouquinho mais embaixo. É uma questão da pessoa, e agente olha pra pessoa, pro professor aqui dentro da escola, tanto para valorizar o profissional que entra, como para dar suporte pro profissional que já está. Não dá pra fazer educação de um jeito diferente, porque ela é feita de pessoas pra pessoa, não é uma coisa técnica só, não se pode cair numa questão assim: “Não, essa questão pedagógica é uma questão técnica-científica”, não é só isso, porque senão Paulo Freire não seria o homem que foi, pra ele ser o cara que foi ele tinha também que ser a pessoa, pra ele ter a grandeza que ele alcançou ele tinha que ter também a humildade que sempre acompanhou, e quem teve o contato próximo com Paulo Freire viu isso explícito, evidente; então é uma coisa que a gente consegue olhar aqui na escola, embora não esteja oficialmente sistematizado, acho que falta um pouquinho essa sistematização, mas também porque não é uma questão técnica a gente não pode querer transformar ela numa. Espero que a gente possa trazer essa contribuição, sistematizar essa questão da pessoa, do educador. Alicia Fernandez escreveu alguma coisa nesse sentido, A mulher por trás da professora, outros autores tangenciaram essa questão, mas não é uma coisa muito aceita na academia, nem nos discursos de Secretaria de Educação e tudo mais; a gente sabe que o grande entrave das transformações e do ganho de qualidade da educação pública, são os professores da rede pública, sempre que se propõem uma transformação onde é que está a resistência maior? No corporativismo, isso tem que ser mexido em algum momento.

7. Exemplificando tudo isso, como são as suas atividades nas aulas de História?

A gente estava estudando o antigo Egito⁷, a gente tá estudando as civilizações antigas pra ter uma idéia do surgimento da cultura e da transformação da cultura em civilização, portanto uma organização muito mais complexa dessa cultura. Nós estudamos no início do ano o tempo, porque é uma questão de tempo histórico, é um conceito que você vai trabalhar o tempo todo no ensino de história. A gente estudou o conceito de cultura, conceito amplo de cultura, não cultura como ministério da cultura, mas cultura como aquela água onde nós peixes nadamos, tudo aquilo que nos conforma, que está fora de nós, está dentro de nós, quer dizer, cultura é aquilo que não é genético, é aquilo que não é pessoal, é aquilo que faz o que nós somos, tudo é cultura portanto. Como dizia um texto que a gente leu do Darcy Ribeiro aquele banquinho mais vagabundo é cultura, uma galinha é cultura, a gente leu um texto maravilhoso do Darcy Ribeiro depois de uma aula que eu os provoqueei a refletir sobre que objetos eram cultura, e eu trouxe assim de arco e flecha até vídeo, livros, discos, camela, baixelas, eu enchi a sala de aula e perguntei que objetos eram cultura. A partir de algum que começou a pegar o arco e flecha da cultura indígena porque já tinha escutado isso algum lugar, enquanto que os primeiros só pegavam livros e discos que era suporte de cultura, a gente começou a chegar a uma conclusão, depois nós lemos o Darcy Ribeiro para fundamentar aquela conclusão que a gente chegou que tudo que a gente pensa, que a gente faz, o que a

⁵ O Sérgio e a Fátima continuam professores em 2002, enquanto a Evani só presta consultoria em Artes.

⁶ Discutir: É necessário que o professor seja uma pessoa predisposta a ser professor?

⁷ Essas atividades foram desenvolvidas com a 5ª série em 2002.

gente vive é cultura e a gente transforma isso também, a gente constrói cultura. Então a gente viu como a cultura começou, a gente viu aquele filme *A Guerra do Fogo*, a gente viu a fala como elemento primordial do desenvolvimento da cultura, embora a gente tenha lido um artigo na *Superinteressante* mostrando que macacos também tem alguma cultura, mas qualitativamente muito diferente do que pode alcançar a cultura humana; começamos a estudar as civilizações e eu optei por estudar basicamente três civilizações: a da Mesopotâmia, por causa do início da escrita que é assim como início da fala é um salto na cultura, é o que vai poder trazer alguma sistematização e acumulação da cultura, é o registro da cultura, e pelo fato de justamente por esse registro ter o primeiro código escrito que é o código de leis; a gente estudou a civilização Egípcia que é a civilização que mais perdura no tempo em toda a história humana, são três mil anos, onde não mudou o jeito de vestir, não mudou os instrumentos básicos de fazer o cotidiano, a forma de morar, a religião, é uma civilização extremamente bem sucedida, nós que estamos no limiar de sobrevivência, nossa civilização está diante de uma questão grave que diz respeito a sobrevivência, os caras passaram três mil anos num equilíbrio com o ambiente, dando respostas extremamente satisfatórias para a condição, para a sobrevivência, para o seu desenvolvimento, para o seu bem estar, a idéia de progresso portanto é uma idéia que não tinha nenhum sentido, e isso eu queria mostrar um pouco pra turma, uma outra idéia de civilização, e como era o jeito de viver naquela época; nós estamos agora nos gregos, que o nascedor da nossa civilização, lá estão as nossas fontes primais: a filosofia, a democracia, são conceitos que nós estamos no nosso dia-a-dia e que começaram lá. A gente adotou um livro paradidático, a gente não adota livros didáticos, até porque os conteúdos não estão em nenhum livro didático, desse jeito estruturado, eu fico pinçando coisa daqui, coisas dali, mostrando nosso material, mas esse nós adotamos um livro paradidático “Como seria a sua vida no antigo Egito” e ali vai no detalhe: como é que se vestia, como se brincava, como se distraía, como eram as festas, o que se comia, como se morava, que nome se teria, como eram as crenças, as superstições, como se viviam nas diversas classes sociais; a partir dessas descobertas no cotidiano da vida privada, da história da vida privada, que também é um conceito histórico recente eu pedi pra eles construírem um personagem onde eles se imaginassem no antigo Egito, que eles descrevessem a sua profissão, um dia na vida deles com esse personagem: como era a sua casa, o que eles comiam, o que eles vestiam; se eram adultos o que trabalhavam; se eram crianças se iam para a escola, como era o seu nome, que idade tinham, onde moravam, todos os detalhes que fossem interessantes para compor esse personagem. Saíram textos que você viu⁸, riquíssimos e como a gente trabalha muito a interação, muito o movimento do grupo, são 30 alunos divididos em 06 grupos de 5, e assim é o jeito de a gente sentar na classe, o normal das coisas, eu pedi que eles interagissem, que cada personagem daqueles interagisse com os demais, então eles tinham que criar uma situação factível pra época do antigo Egito, onde aqueles personagens pudessem se encontrar, e o desafio era grande, porque fazer o encontro de uma princesa com um camponês, com o mestre artesão, com o ministro, é uma coisa que eles tinham que usar a imaginação para compor e eles fizeram sendo fiel a época. Depois a gente inclusive fez uma análise dos textos do que batia e o que não batia; você viu o Gaetan⁹ fazendo aquela reflexão, de que quando ele escreveu o texto dele ele escreveu que o Faraó morreu e dois dias depois ele foi enterrado e depois ele foi se dá conta de que o Faraó levava 70 dias para ser mumificado então daí ele deu esse furo. Os textos tão como tão¹⁰, depois a gente vai fazer uma ementa, uma errata, digamos assim, mostrando aquelas incongruências com as nossas pesquisas, por que isso também serviu, aquele livro nem todo mundo... é um tipo de almanaque, tu vai lendo é um tipo de, digamos assim, boa literatura para banheiro, você senta, cai numa página, e aquilo você pode ler, ele é uma leitura não linear; até para estimular essa leitura não linear alguns tinham pego algumas coisas e outros tinham pego outras e aí o que acontece? Nessa interação eles vão somando conhecimentos; alguém vai dizer pro Gaetan que ele estava errado no texto dele porque o sujeito se interessou mais por aquela questão da morte; outro vai descobrir que a carpideira o luto deles era diferente e que carpideira é uma profissão feminina no antigo Egito; inclusive vão descobrir que no antigo Egito as mulheres tem uma significação social bastante avançada para o mundo clássico e até mesmo para o mundo contemporâneo até o século XVIII e XIX, isso apareceu nas falas, nos registros, e eu tenho consciência de que eu estou através desse tipo de solicitação trabalhando literatura, tanto assim que eu mostro essas produções para a Fátima¹¹. (Vocês já chegaram a trabalhar juntos?) Eu nunca desenvolvi um projeto com ela, nem é uma coisa que faz falta,

⁸ Fiz cópias da produção das crianças.

⁹ O entrevistado refere-se a um aluno da 5ª série, que fez comentários sobre o trabalho enquanto eu realizava a observação da aula.

¹⁰ O trabalho ainda estava em andamento quando realizei a entrevista.

¹¹ Fátima é professora de Português. Com essa observação, mesmo trabalhando com a literatura na aula de História, fica sugerido que a tarefa é da professora de literatura.

porque acaba sendo ... porque o projeto acaba virando uma coisa pontual, e isso eu acho que é mais abrangente, porque faz parte. Eu não preciso fazer um projeto com a Fátima para que as nossas provas ou avaliações serem uma produção literária; para as tarefas que eles produzem serem produções literárias; e quando eu olho o caderno eu estou vendo questões de concordância, eu sublinho erros de ortografia, de coesão de texto e tudo isso.

Entrevista 03 – Madalena

1. O que é literatura para você?

Eu acho que literário é... vamos começar pelo foco que são os livros, os livros é uma literatura aqui na escola que tu faz uma opção, eu acho que tem literatura visual, as coisas que tu enxerga pela rua, eu acho que é um tipo de leitura, um tipo de apropriação do que tu vê. Acho que a fala é um tipo de literatura, quando tu escuta o outro, bom eu vejo literatura em tudo, vejo a literatura na fotografia, acho que tudo isso é uma forma de ver e de aprender. Na escola, bom eu não parei pra pensar sobre isso, você me pegou meio de surpresa...¹

2. Você disse que literatura é arte? E onde é que você enxerga a arte aqui na escola?

Acho que a escola está externada, ela é o tempo inteiro arte, pelo menos na minha visão. Quando eu vou ali na janela da minha biblioteca, na biblioteca da escola, não minha, mas que eu plantei gerânio ali, e que eu vejo o gerânio descendo ali na janela, e que eu vou lá e olho para a bibliotecária e digo “Olha como que tá o nosso gerânio, tu botou água hoje?” e ela diz “É mesmo eles estão lindos” ou quando eu pego a minha tesoura de poda e vou lá e podar os galinhos secos, acho que isso pra mim é tão importante, é tão fundamental dentro desse espaço tanto quanto eu apreciar a obra de Renoir; Ou quando eu entro na cozinha da escola e penso naquela armário que eu tinha um armário lá em casa e que eu pintei ele de branco e que depois eu fui lá e botei e pintei as cestinhas e a D. Marlene² abre ele, eu acho que aquilo ... que eu olho aquele espaço como um espaço artístico também, porque isso é literatura da D. Marlene, da Elza, a minha, eu vejo também que a gente escolhe o espaço, que a gente escolhe a arquitetura do espaço, e que a gente planeja ele em cada canteiro que tu vê, em cada momento que eu digo pras crianças “Você está pisando no jardim, você não tá vendo, olha onde você pisou”, eu vejo isso muito dentro da escola; a ruína³ que a gente preserva, e que as vezes a gente não dá tanto valor, porque também não consegue ainda trazer um técnico pra ver a história, pra fazer um levantamento, mas eu vejo que isso está na escola inteira, na minha fala com os alunos eu acho que isso tá muito, quando eu brigo com eles por causa do Figuerense e eles ficam chateados porque o Avaí perdeu “Olha teu time tá na lanterna”, ou então quando... principalmente com a 7ª série quando a gente troca outras coisas, quando eu discuto com eles, quando eu vou fazer “arte” com eles agora no dia 21 e 22, mas que quando eu escuto “Nós queríamos ver o tal do Racha em Porto Alegre”, tu sabe o que é o Racha? É um grupo de rock, que é da fase deles de 7ª série, então quem sabe a gente discute isso e eu vou para Porto Alegre; eles ainda não puderam fazer essa opção porque a gente não levou adiante isso ainda, mas enfim eu fui ver quem era o tal do Racha, e eu acho que isso é literatura também, eu fui ver quem que era, como era, que grupo era, achei o máximo, porque eu olhei aquilo e pensei “Meu Deus que doideira, se eu tivesse que ir pra Porto Alegre para ver isso”, e eu me reportei a minha adolescência quando a minha mãe dizia assim pra mim “Ângela por que que tu não usa aquela teu costume cor de rosa pra ir no casamento da tua prima?” e eu dizia pra ela “A senhora tá louca, eu vou com a minha bata indiana e com a minha sandália de couro” e ia e

¹ A entrevistada estava receosa, pois não se achava apta a falar sobre literatura, considerando o assunto muito técnico.

² D. Marlene é a cozinheira da escola.

³ A ruína é um espaço preservado pela escola, pela antiguidade. A escola cresceu em torno desta ruína.

que ela, coitada, deve ter ficado louca, enfim é da mesma forma que eu vejo o Racha hoje, mas por outro lado, eu olhei, é um som legal, é uma coisa que contagia, eu tentei compreender aquilo.

3. Hoje você entra na escola e você vê no coração da escola um espaço maravilhoso que vocês construíram para a sala de artes. Por que vocês fizeram essa opção?

São questões de entendimento, de valores de vida, eu acho que a gente faz essa opção por isso, por que? A física é importante, ciências é importante, matemática é importante, língua portuguesa... tudo é importante, mas tem uma coisa que é muito desvalorizado ainda que é a questão corporal, a arte manifesta isso, a dança manifesta isso, te integra enquanto indivíduo, onde estou, que corpo é esse, isso vai dar fundamento a valores morais, éticos; a gente vê que os valores hoje são cognitivistas, eles não são valores de... eu digo que é a geração do parecer que tem, não é nem do ter, não é ser, é mais ter, e quando eu falo ter, não é nem ter, é parecer que tem, tu me compreende? Então a gente tá tentando de alguma forma valorizar outras coisas também, que é isso, que é esse corpo, que é o teatro, que é a música, que é arte; a arte no Sarapiquá é uma coisa que... até muito particularmente esse ano estive um pouco estagnada na minha visão até pela saída da Evani⁴, que foi bem difícil, porque nós estávamos num processo de tá abrindo os horizontes em relação a isso, o que é essa arte? O que é essa literatura? Eu, por exemplo, enquanto aprendizado, Ângela, eu aprendi com a Evani em um ano o que eu não aprendi em 50 anos na minha vida. Você viu isso aqui do Ippsea⁵? Você já viu isso aqui ao vivo e a cores? O que que é isso? Fora outros trabalhos que as crianças fizeram.

4. Eu sempre te vi muito envolvida com o artístico aqui na escola, com a aproximação do belo.

Essa coisa do belo eu acho... não é o belo, é o belo dentro de um contexto pessoal, do jeito de ser, lógico que procurando referências no artístico, mas o belo do nosso jeito, do nosso de ser Sarapiquá, do meu jeito de ser Ângela, acho que dentro da escola tem muito isso meu, tem menos agora nesse momento em função do meu envolvimento com o administrativo, porque não é fácil de controlar o administrativo dentro desse porte que está, mas eu gostaria muito mais de estar na escola fazendo essa parte, sabe, me dedicando a isso.

5. Qual é o jeito Sarapiquá?

Eu não saberia definir qual é o jeito Sarapiquá. O jeito Sarapiquá? É o meu jeito também, é o meu jeito junto com o jeito de todos os professores, que forma esse jeito, mas que é coordenado por algumas pessoas.

6. Qual é a essência?

Eu acho que a gente dentro dessas coisas tem: a não prática do duplo vínculo, acho que isso a gente tenta da melhor forma possível ser verdadeiro, coerente com o nosso discurso, com a nossa prática, com o discurso educacional, com o discurso construtivista; a gente tenta aproximar o máximo possível dentro do contexto social o que é isso: eu como educador, eu com o meu aluno, acho que isso é uma essência, dá até para traduzir mais teoricamente, mas... é tentar fazer a prática o mais próximo da teoria, é praticar aquilo que a gente acredita que pode ser diferente do tradicional, apenas diferente que eu não estou julgando

⁴ A profª Evani deixou as aulas de Artes e só estava prestando assessoria nesta área.

⁵ O Sarapiquá – ippsea é um grupo que gerencia atividades sob forma de prestação de serviços à instituições escolares e outras entidades que atuam na área da educação.

que o tradicional seja melhor ou pior, até porque eu acho que a gente não tem a verdade absoluta; é ter transparência nas relações, isso é muito difícil de fazer, isso não é fácil de fazer, isso requer desejo, isso requer dor, divergência, é complicado, a gente tem que lidar com elas e o mundo não está preparado pra essas divergências, a gente não quer errar, a gente tem medo, a gente tem dificuldades, ninguém assume, ninguém gosta de errar, e isso aqui no Sarapiquá é derrubado dia-a-dia, ele é derrubado nas nossas relações, nas nossas reuniões, ele é derrubado nas reuniões pedagógicas, ele é derrubado na relação professor-aluno, ele é desvelado, eu acho que eu contribuo muito com isso aqui na escola, desvelar os processos, eu desvelo sempre, sempre tem muito choque comigo. São coisas as vezes que são difíceis de serem trazidas pro grupo, eu estou falando do grupo de nós quatro⁶ mesmo, são coisas que a gente prefere deixar escamoteadas, só que elas tã dentro das pessoas, tã no pensamento das pessoas, aquilo ali tá ali, tá incomodando, e eu acho que eu exerço essa função, de trazer para o grupo, de desvelar para o grupo, e isso não é muito bom, isso é um papel que não é muito legal, mas eu digo “Eu estou exercendo esse papel de desvelar”. Mas agora eu estou pondo o conforto dentro da escola, que é a Madalena⁷, esse ano inteiro ela tem vindo fazer acessória para esse grupo e tem dito, e tem pontuado essa questão(...). Não é fácil, e depois com todo esse grupão se a gente não tiver uma certa ..., eu não falo homogeneidade, porque a gente tem várias divergências e diferenças, mas se a gente não tiver uma certa estrutura de grupo, desmonta. (...)

7. Como a arte aconteceu na sua vida?

Eu tive uma formação extremamente tradicional em artes: casinha... agora eu sempre fui dada muito aos trabalhos manuais, eu sempre fui muito curiosa e muito louca pra aprender essas coisas, então.. e também nunca gostei muito de ficar sem fazer nada, eu sempre ocupo muito o meu tempo, então quando eu me casei, isso em 1968, que eu fui ser do lar, em princípio aquilo não me satisfazia, aí fui aprender costurar, bordado ponto cruz, fui aprender a fazer tricô fui aprender a fazer crochê, e fui aprendendo a fazer essas coisas, e essas coisas foram me despertando pro criar, tanto que agora no meu “patwork” eu não sou a pessoa que faz os pontinhos mais bonitos, mas eu sou a pessoa mais criativa do grupo, “Ah eu não quero fazer igual, eu quero fazer diferente”, eu erro muito, erro, erro, erro um monte, eu arrisco demais, eu arrisco, ficou feio, ficou horrível, todo mundo diz “Ficou feio mesmo”, aí o outro que eu faço já é uma loucura, “Ficou demais seu trabalho, ficou bonito”; tanto que no Festival de Gramado eu levei um trabalho meu e foi premiado, então eu tenho muito essa coisa de buscar, de buscar, de buscar, esse tipo de arte; a arte visual eu também sempre apreciei muito as pinturas, sempre me emocionei muito com elas, tem pinturas que eu olho e fico extremamente emocionada. Agora eu estou para Paris e eu pensei o que é que eu gostaria de ver em Paris além dos museus, nem sei se vou no Louvre, porque a Alessandra me disse que tem museus maravilhosos (...) nem quero ver a Monalisa, talvez eu vá ver outras coisas. Aí a Alessandra disse “Vem a gente vai no Lido”, que Lido? Tu acha que eu quero ir no Lido? Eu disse pra ela “Tu vê, nem que for mais caro, que eu tiver que fazer uma opção dentre todos os meus passeios, eu queria ver uma ópera, naquele teatro de ópera mesmo, nem que for o mais caro que tiver, que eu tiver que desistir de ‘n’ coisas, eu gostaria de ver isso”.

8. A escola contribuiu para esse teu olhar?

⁶ A entrevistada refere-se ao grupo de sócios.

⁷ A entrevistada está se referindo a acessoria da Madalena Freire.

A escola contribuiu. Vou trazer agora a arte pra escola e como isso aconteceu comigo. Eu sempre tive esse histórico da curiosidade e da emoção sempre junto com essas coisas; na escola a gente não tinha um trabalho de artes legal, eu sempre via no Anabá⁸ muita coisa, mas um monte de coisas que eu não concordava no Anabá, que tinha aquelas coisas dos cantos, que parecia uma coisa mais mística, que eu não concordava. A arte pra mim se tornou concreta na educação, aqui dentro da escola com a Evani, quando ela começou a trabalhar com releitura, quando ela permitiu as crianças a liberdade de se expressar, quando eu vi as crianças saindo do tradicional, assim aquilo me assustou, aquilo me mostrou, aquilo me disse, quando eu vi as crianças fazendo uma releitura, fazendo um auto retrato, quando as crianças começaram a se expressar na aquarela (...) mas enfim eu vi isso acontecer na escola, eu vi isso ainda (...) a Denise, professora, aprendeu a fazer isso com a Evani (...) isso me emocionou pelas crianças, quando eu vi aquilo, quando aquilo me (...) então isso aconteceu na minha vida realmente: a vivência, a emoção, o afeto, o olhar para aquilo com outro olhar, o saber que as crianças tem a possibilidade de não desenhar a casinha do sol... a escola tem essa essência, e você não sabe com que prazer eu faço uma matrícula e falo da arte na escola, porque isso não existe, isso não existe em outros lugares, você tem a arte tradicional, o desenho tradicional, que não é mais nem a casinha com o sol, porque até isso no tradicional está ultrapassado, mas como a gente tem aqui não tem mais, não tem mais, porque hoje eles desenham os grunges, os desenhos pretos, os riscos, as lutas e essas coisas todas, as histórias em quadrinhos, mas a arte mesmo de tu tá olhando, de tu tá pensando, de tu tá estudando a história, isso daí eu vejo aqui. Eu vejo as crianças dizendo “Ah subindo as escadas de não sei quem”; uma mãe fazendo depoimento “Ah, aquilo lá é uma réplica de Renoir” e a mãe pergunta “Onde você aprendeu isso?” E a criança diz “Na Sarapiquá, na minha escola”. Isso a gente tem depoimento dos pais “Olha lá, Tarsila do Amaral”. Até quando as crianças são mais velhas elas se apropriam desse conhecimento cultural, que tá aí, social, mas crianças de 1ª a 4ª série reconhecer isso? (...) e eu me entusiasmo com isso. Pra você ver como é meu entusiasmo, as crianças começaram a fazer tela, pintar telas, a gente começou a comprar telas, mas eu disse “É caríssimo comprar telas”; o que que eu fiz? Peguei o Jaime que é um cara que tem uma cultura em São José de pintores aquarelistas e ele trabalha lá no CIC. Ele pegou e me deu umas dicas de como é que faz (...). Eu ensinei o Alemão a fazer posteriormente. (...). Aprendi fazer e ensinei o Alemão, você vai lá e fotografa. Isso é uma coisa que é literatura mesmo, o Alemão eu me emocionei... eu me emocionei não, eu vi, eu enxerguei. (...). Tu olha lá e tem 100 telas confeccionadas aqui. (...). Isso tem todo um processo, tem todo um olhar, tem toda uma importância, que foi dado. (...) Isso eu acho que é uma visão de mundo, literatura é uma visão de mundo, que tá no livro enquanto história para você ler, reconhecer, aprender e transformar, que vai transformar... eu olho para o quadro das crianças como eu olhasse Van Gogh, eu olho pra eles, não com a técnica, mas com o sentimento, é esse o sentimento que eu tenho quando eu olho para um auto retrato deles, eu consigo também olhar “Que pena esse aqui ainda não saiu do tradicional” (...) ou quando eu leio o texto deles; você precisa ver que coisa mais querida que é... você sabe que quando eles aprontam lá embaixo, quando os professores se desestruturam, então a gente recomenda que passe para outro adulto da escola segurar, e eles mandam bastante, aqui chega geralmente no último, se tem coordenação pedagógica, se a coordenação está disponível eu prefiro que eles atendam, mas eles vem muito pra cá. Eu via que vinha pra cá, eu ficava falando e não adiantava muito.

⁸ O Anabá é uma outra escola alternativa de Florianópolis.

Daí agora eu disse “Vai funcionar como sanção, eu não quero mais conversar, eu preciso trabalhar e eu vou perder meu tempo e eu não to aqui para conversar contigo, porque tu não tá conseguindo conversar comigo, então tu vai escrever. Tu vai por a data, vai por o teu nome, e tu vai escrever o que aconteceu em sala, porque aconteceu, o que você acha que foi, e eu ponho 4 itens, e o que você tem como solução”. Eu continuo trabalhando, aí eu vou “Ah aconteceu isso, então agora tu não disse porque aconteceu, então você vai dizer. Ah, você se esqueceu de dizer qual é a solução pra isso”. Menina, você precisa ver como eles escrevem, eu fico emocionada, eles saem e eu fico rindo⁹. E tu consegue ver a criança que já conseguiu transcender do eu, tem aqueles que é sempre o outro (...)

⁹ Embora nesse caso a escrita sirva como reflexão, tem sido comum na história da escola, utilizar a escrita como forma de castigo.

Entrevista 04 – Alunos da 5ª série

1. O que vocês acham que significa literatura?

- Ah, literatura... tem vários tipos de literatura... literatura a gente tá trabalhando...
- Literatura tem a ver com ler, de ler tudo que a pessoa pode ler, pode ser um texto...
- Escrever...
- Uma coisa escrita.
- Visual, auditivo...

2. O que é texto e o que é literatura?

- Literatura é uma coisa pra ler, uma coisa escrita. Texto já é uma forma de explicar uma coisa, tipo mímica, ou um quadro...
- Pode ser uma imagem, pode ser...
- Pode ser auditivo...
- Pode ser um escrito... texto, mas tipo...
- Pode ser uma figura...
- O objetivo do texto é passar uma informação pra gente.

3. E a literatura? Qual é o objetivo da literatura?

- Literatura tem vários tipos, é tipo assim uma classe de alguma coisa, tipo assim.. agora a gente tá vendo literatura de cordel, são tipo livrinhos pequenininhos que ...
- São livros vendidos, que nem aqui se vende, sei lá...
- E bota num cordão, pendura, sabe? E daí é vendido assim...
- Tipo, aqui é um folhetim do Monteiro Lobato, “Ah, deixa eu ver”, sabe é tipo um textozinho do Monteiro Lobato.
- Existem vários tipos de literatura, pode ser ... literatura é uma coisa que dá pra gente ler, literatura infantil, literatura jovial, tem vários graus de literatura, coisas que dá pra gente ler.

4. Vocês falaram que literatura é livro. Mas podem existir livros falando de ciências. Esses livros são literatura também?

- Ah, eu acho que...
- Tu precisa saber um pouco de literatura pra poder entender o livro, entendes? Porque tu só vendo as figuras, tu não vai aprender o processo, se tu já sabe ler, tem um processo de entender. A ciência vai ser mais fácil. A literatura também serve para comunicação, mandar carta, mandar e-mail.
- Mas eu acho que tipo assim, literatura... não literatura de significado, tu vai lá no dicionário, eu acho que tipo assim, literatura brasileira, é mais assim da nossa cultura, da gramática desse tipo de coisa...
- Ali inclui gramática, comunicação...

5. Quantos livros de literatura vocês leram nesse ano?

- Amir Klink, Mundo Perdido, Lalandia...

6. São literaturas diferentes, né?

- São.
- Uma é ditada, tipo dicionário de uma pessoa...
- Diário.

- É diário, outra é baseada em fatos reais, outra é ficção...diferentes são os graus de literatura.

7. Literatura só pode estar no livro?

- Não. Ela pode estar na palavra, no teatro...literatura é tipo uma coisa que tu com palavras, possas expressar alguma coisa. No livro de Ciências tu tá expressando, não exatamente expressando, mas tá mostrando ... eu acho que também pode ser uma base de aprendizagem. Os livros a gente vê no teatro, a gente viu uns textos da Clarice Lispector, a gente viu do Patativa do Assaré...

8. Vocês fazem literatura?

- Fazemos.
- Escrevendo livros, publicando...
- A gente até já fez uma vez um troço em folha bem grande.

9. E quando vocês escrevem textos? Redação é literatura?

- Pra criar a gente precisar saber coisas sobre os personagens, tinha que saber...
- A gente precisa usar a imaginação...
- Tem muitos graus de literatura...
- Pra gente criar os personagens da história a gente tinha que ter assim uma base, aí a gente inventava várias coisas que eram possíveis naquela época do Antigo Egito pra encaixar na história.
- Primeiro o Sérgio disse que era pra gente inventar um personagem: onde trabalhavam, o que comiam, onde trabalhavam, sobre a família. Aí depois, sem a gente saber, ele falou na metade da aula que a gente ia pegar todos os personagens do grupo e iria criar uma história, dentro das condições do Egito Antigo, onde todos se encontrassem.
- A gente usou vários tipos de literatura pra fazer. O Sérgio contou histórias, viu filmes, a gente leu livros, a gente comentou, a gente pesquisou, isso aí eu acho que são vários tipos de literatura, com esses vários tipos de literatura a gente pode fazer o nosso texto, o nosso trabalho.

10. Vocês falaram da aula de História. A literatura está presente em que aula?

- Todas as aulas.
- Em português escrever textos, ler livros...
- Geografia: tipo o relevo, a vegetação, isso aí eu acho que pode ser uma...
- A gente tava esses dias estudando esse troço de política, de terras, de melhorar o Brasil, a reforma agrária. A gente até começou a pensar, a escrever como se fosse o Presidente da República.

11. Além da literatura obrigatória, vocês lêem outros livros?

- Agora tá leitura livre, os alunos escolhem livros. Um tá lendo Harry Potter, outro tá lendo a Turma dos Tigres...
- A gente faz um rodízio na sala; numa época a professora escolhe o livro e toda a turma lê, quando termina a gente faz atividades em cima do livro; aí depois tem circuito do livro que é o livro... a gente escolhe os livros, ela espera a gente lê, depois escolhe outro livro de novo, assim a gente vai revesando.

12. Qual foi o livro mais legal que vocês leram?

- Acho que o da Turma dos Tigres agora eu to lendo O Senhor dos Anéis.

- Eu já acabei o Senhor dos Anéis. Você entende o jeito que eles vivem, ele detalhe tudo que precisa, tipo alguma coisa que você acha que é super retardado, aí não presta atenção, chega no final é super importante, entendes?
- Eu já li bastantes livros. Eu gosto bastante de livros de suspense, tem vários que eu já li, de mistério, essas coisas, eu adoro coisas de detetive. Eu não me lembro de todos os livros que eu já li, mas eu estou lendo um agora que é “Velhas peças, velhos truques”, eu to gostando bastante dele, eu ainda não terminei...
- Eu sou bem folgada... quando eu gosto de um livro eu leio. Sabe quando tu vê assim...eu gosto mais de livros pequenos, eu gosto de quando eu pego um livro assim, sabe um livro que tem atividades pra fazer, eu fico maior tempo fazendo aquilo.

13. Vocês leram mais nesse ano ou no ano passado?

- Esse ano... talvez no ano passado porque no ano passado tava mais light, mas esse ano agora que a gente tá lendo mais rápido, antes a gente só pegava livro mixuruca...
- Esse ano nós lemos mais páginas. No ano passado nós líamos mais porque não é tão ocupado. Eu to lendo mais na aula de Português.
- Muitas poucas vezes eu não tenho nada pra fazer, eu fico direto saindo de casa, fazendo tarefa, um monte de coisa, não dá tempo de ler, quando eu paro pra descansar eu não quero ler, eu quero mais é descansar, ficar parado...
- Quinta série é mais uma virada, você não tá acostumado. 4ª série tem um professor só, é mais moleza, você faz tudo mais em grupo. A gente mudou pra 5ª já com prova, cartazes, um monte de coisas pra fazer, e como é um professor pra cada matéria é muita coisa pra estudar.
- A 5ª série é como se fosse a 1ª série, a 1ª série é mais difícil, a 2ª é relembrando a 1ª...
- Eu tou acostumado com uma rotina uma tarefinha por dia, essas coisas. Aí a minha mãe já me botou pra fazer um monte coisas (...) Agora brincar mesmo, antes todo final de semana eu brincava com um amigo, agora não dá mais, porque eu tenho que ficar fazendo tarefa. Agora é tudo na agenda.

14. Fora da sala de aula, vocês acham que tem literatura na escola, em outros lugares?

- Eu acho que tem...
- Nos esportes, a gente fica fazendo, sei lá...
- Quando a gente sobe numa árvore, pode ter um inseto, interessante...
- A gente tá fazendo teatro baseado nos livros...
- A gente faz, o que a gente aprendeu...
- A imaginação...

Entrevista 05 – Luísa

1. O que é literatura para você?

Olha... tão difícil isso. Literatura... Eu acho que é difícil porque tu olha sempre aquele padrão: literatura clássica, literatura moderna. Eu acho que são coisas... Literatura pra mim é o que eu leio, o que eu gosto, claro tem uma forma, tem contexto, mas não é... Tudo que se lê, que vejo ser produzido, que eu vejo com o fim de ampliar, de melhorar a vida das pessoas, não lido com a qualidade “Ah isso é melhor ou pior”, mas acho o que é produzido, o que é produzido textualmente, o que é produzido em texto, o que é lido.

2. Como você em sala ou você na coordenação, com as suas professoras, estabelece o critério do literário? Em que momentos a literatura aparece?

É diferente na escola infantil... ele não tem... eu acho que é diferente o jeito que se trabalha a literatura ou o gosto pela leitura, o gosto pela escrita, da sistematização que se tem no Ensino Fundamental 1 e 2, porque 1º porque eu acho que tem um momento bem importante que é fazer as pessoas gostarem de ler e de escrever, aí com os professores, eu acho que é um conteúdo bem específico, é grande mas ele é específico, para que as pessoas se apaixonem por aquilo e levem aquilo pra dentro da sala de aula, isso é trabalho da coordenação. O que acaba acontecendo? Os projetos são sempre mais voltados para a arte, acho que são bem trabalhados, são áreas bem trabalhadas, e a literatura acaba entrando em sala, não é como um suporte, ela acaba tendo... as crianças lêem, as professoras lêem para as crianças, prezam pela qualidade dos livros infantis, mas eu não lembro de nenhum projeto que tenha sido trabalhado na escola infantil com esse viés, de estar trazendo diferentes portadores de texto, diferentes maneiras de ler o mundo, de ver o mundo, eu acho que seduz até, mas não tem um projeto “Ah., isso daqui...”. Um momento tem um que... mas não tem um enfoque na literatura, ele tem a literatura como suporte, mas não é a literatura só, a exploração dele tá em arte, que é o projeto do Infantil 3, com algumas histórias infantis, e que a partir das histórias eles trabalham questões de identidade. Esse é um projeto bem lindo. A professora trabalhou com algumas histórias, escolhemos a principio quais histórias a gente queria, então ela pegou: Três Porquinhos, porque tem o conteúdo casa e os medos que tem nessa faixa; Chapeuzinho Vermelho; João Pé de Feijão; O gato que pulava os sapatos; nessas 4 histórias ela vem trabalhando a história das crianças, a história de vida de cada uma e os elementos do crescimento delas a partir do que acontece no enredo da escola. Então com a história dos Três Porquinhos veio o conteúdo casa, aí brincaram com os tipos de casa, com os medos que esse lobo gerava, medo de que mais a gente tem além do lobo, a relação fantasia-realidade, que começa a se estabelecer, que começa a entender que tem coisas que não são do real, que tem coisas que vem da fantasia, mas que eles também não explicam, e tem os sentimentos que são reais, mas não são concretos e também não se explica, e veio o medo de perder quem mora na casa, as relações... e foi interessante porque porque tem uma criança adotada que está construindo vínculo com a família este ano, então a coisa da casa veio bem forte; e tem todas as diferenças entre eles, e o medo de perder a mãe, de perder o pai, o medo de crescer; com o crescimento o João Pé de Feijão deu conta, porque aí veio a diferença de como eu era como eu era nenezinho, que agora eu não sou mais nenezinho, eu tenho 03 anos, mas eu também não sou grande, então eu já sei trocar minha calça, mas eu tenho medo de saber trocar a minha calça, porque pode ser que eu perca o contanto com alguém que trocava a minha calça, aí veio toda a história do feijão que crescia, e as coisas se transformam...; com a

Chapeuzinho Vermelho ela fez uma boneca em sala e a boneca começou a ter uma história, então a boneca nasceu na sala, eles fizeram a boneca Chapeuzinho Vermelho, e contaram a história da boneca Chapeuzinho Vermelho, como aconteceu em sala, porque eles escolheram aquela roupa, e foi para casa um livro pra cada um ilustrar, botar fotos, e contar a sua história, de como que nasceu e de tudo que aprendeu a fazer desde que nasceu. Na história de Chapeuzinho vieram os avós e os avôs contam histórias também em sala, então teve todo um tempo para isso acontecer, para ver; e no Gato que pulou o sapato que é a história que eles estão vendo agora, eles estão a partir de objetos deles vendo o crescimento no real, então como era que era o sapato de quando eu era bebezinho, qual era o tamanho do meu sapato hoje, qual é o meu tamanho hoje, porque eu cresci, o que aconteceu, e aí vem toda uma história até acabar, ah, tem a história da bruxa, do João e Maria que foi uma história que mobilizou bastante, porque teve toda casa de doces, aí eles fizeram a casa de doces deles, eles trabalharam, e isso tudo tem uma abordagem na literatura, mas ela está como suporte, não foi ela que veio para definir o projeto, o projeto foi definido pelas questões de crescimento do grupo, de autonomia, de identidade, e na abordagem em artes que tá muito forte, que o projeto vai ganhando, a maneira como a gente vai registrando, a maneira como vai elaborando... e é bem rico, tem elementos bem ricos da literatura, mas é como um suporte.

3. Como é o trabalho do contador de histórias?

Desde o Infantil 2 tem uma rotina de entrar em sala uma vez por semana, o contador de história entra, ele não suprime a ida a biblioteca, ele não substitui os livros, ele não tem uma relação de concorrência, ele tem uma relação de complementariedade, de ele ir com a história contada, normalmente o Sérgio trabalha com histórias mais clássicas, tem algumas histórias que entram em sala até pela repetição daquele grupo, o grupo do Infantil 2 e 3, eles tem um repertório de 3 ou 4 histórias e que conta o ano inteiro, vão elaborando naquela história questões de fantasia, de realidade, bastante centrado nisso; e é riquíssimo assim, são momentos de extrema riqueza, porque é muito difícil entrar nessa faixa, por exemplo, uma pessoa diferente em sala, e o Sérgio entra na maior tranquilidade, as crianças permitem que ele entre com muita tranquilidade, acho que o contador de histórias ele é um outro elemento dentro da rotina do infantil que trabalha conteúdos que a gente não imagina, não é que o professor não veja ou não trabalhe, mas como as histórias tem o poder de representar sentimentos, de representar situações, que as vezes um conteúdo que é velado em sala de aula aparece numa situação de história; pra te dar um exemplo, eu já tive um aluno que ao ouvir Rapunzel ele estremecia, ele saía do eixo, que era uma coisa que não aparecia em nenhum outro momento da rotina, não aparecia na hora que estava lendo, escrevendo ou aprendendo, ou conflito, mas quando falava da Rapunzel vinha todo conteúdo da mãe... aí depois de pesquisar, porque mexeu muito com ele, aí o Sérgio contou essa história várias vezes, várias vezes mexeu, eu ficava junto, observava junto as manifestações e a gente começou a pesquisar e chegou numa história com a mãe, numa história que ele vivencia de agressão entre o pai e a mãe, na síntese a imagem que a gente fez, a hipótese que a gente fez era que ele via a mãe naquele sofrimento, no sofrimento de jogar aquelas tranças para ter aquele príncipe encantado pra salvá-la, o Sérgio contava não a história que se ouve da Disney, ele contava a história real, que furava os olhos, que ficava cego, e ele ficava com medo daquilo tudo, ao mesmo tempo ele era o primeiro a pedir a história da Rapunzel e ele chorava, vinha para o colo, ele tinha dias que não conseguia ficar até o fim da história, então mobiliza esse sentimento, sensações que para as crianças da Escola Infantil eu acho mais ainda isso tá mais aflorado a história vem, e ela entra, ela mexe, não tem um filtro, não

tem um “Aí eu vou elaborar depois, isso eu gostei, não gostei”, tem um ... a história está como se fosse quase eles, muito real, a imagem deles ... a sensação que eu tenho quando vejo o Sérgio contando história no Infantil é que a história está passando aqui na frente, não é o Sérgio que tá falando mais, que é diferente do livro que tem um suporte da ilustração, que já traz a imagem, você não faz a imagem, mesmo que, claro, faça também, porque não se limitam aquilo, as vezes eles até discordam porque pegam o livro “Ah, isso aqui não era como eu imaginava”, mas é mágica essa hora do conto pelas imagens que eles fazem pela maneira como eles mergulham na história ou como a história mergulha neles, fica uma coisa sem o limite do interno e do externo.

4. Como tem acontecido o mudo imaginário de 5ª a 8ª série? Em que momentos você percebe que o literário acontece?

O imaginário eu não tenho muita clareza de como funciona, eu acho que tem uma situação hoje, eu não vejo isso só aqui na escola, acho que tem uma adolescência, esse período de 5ª a 8ª série, a chamada pré adolescência, a adolescência, acho que eles vivem um drama muito grande, que é assim “Eu tenho que ser algo”, então inventam aí a pré adolescência, então eles entram nessa coisa que “pra ser um pré adolescente eu tenho que ter uns pré requisitos, eu tenho que falar gírias, ser agressivo... pra eu ser um adolescente eu tenho que ter problemas, eu tenho que odiar meu pai e minha mãe, eu tenho que...” então me parece que perde um pouco a espontaneidade, o ser algo nesse mundo contemporâneo hoje você é forçado o tempo todo a exercer papéis, então a gente tem que lidar com a competição “Ah porque a competição é assim mesmo e o mundo é competitivo então temos que ensinar a competir...” e tem esses rótulos e eu acho que as crianças sofrem muito com isso, porque eles perdem a espontaneidade e eu acho que isso tira o imaginário, tira em que medida? Eles não se permitem, não é que não tenha, eles não mostram, eu acho que é vergonha que “Eu imagino tal coisa, porque eu não posso mostrar mais”. Porque eu estou dizendo tudo isso? Teve uma pesquisa que a Fátima, professora de Língua Portuguesa, fez no ano passado e ela perguntou uma coisa do tipo “Quem gosta de brincar?” depois de várias perguntas, de eles já estarem num clima bem solto, de poder estar falando a verdade, de se sentir comprometido a se manifestar, de não precisar tá com máscaras, e foi engraçado, eu tive essa devolução em casa, “A Fátima fez essa pergunta e eu fiquei todo vermelho, fiquei morrendo de vergonha porque eu não queria mentir, e eu achei que só eu ia levantar e todo mundo levantou”. Tem um conflito entre o poder e o ser, entre o que pode ser e o que é de fato; então essa coisa do imaginário acaba sendo comprometido nessa situação de tu não poder manifestar; tem alguns caminhos que parecem que burlam isso, tem algumas coisas que se tornam da moda, eu vi isso com o Harry Potter e o Senhor dos Anéis, em algumas situações assim, tanto é que o filme do Harry Potter foi a grande decepção porque não aproximava em nada do que imaginava, do que lia nessas histórias, do que via dos livros; eu acho sem questionar a validade do que foi lido, tem alguns livros, tem um repertório aí que consegue driblar essa questão, que eu acho que é muito pesado. Aqui na escola eu vejo que as crianças lêem, as crianças que vem de um processo da escola tem isso com muita tranquilidade, acho que tem a ver com a escola, de novo eu vou falar do pessoal, eu acompanhei como Pedro um ano fora da escola, e foi um ano que ele não gostava de escrever, que ele não lia, e não é que ele não tinha opção em casa, acho que ele era estimulado em casa como ele é atualmente, foi um ano que a gente começou a se preocupar “Caramba esse guri não leu nada”, passou o ano inteiro a gente fazendo “Olha tem isso aqui novo, olha que legal que é esse texto”, sabe aquela coisa “Eu estou muito mais interessado em ver TV em ir para o computador”, sabe mas eu não associo isso só a uma fase, eu

associo a escola porque não havia... Língua Portuguesa era muito chato, ele não escrevia, ele não escrevia, e era uma criança que adorava escrever, e que recuperou isso quando voltou para cá, não acho que a gente é um gueto, não acho que só a gente faz isso, não quero ser presunçosa, mas foi um fato, era uma coisa visível; e eles questionavam, o que era adotado na escola era muito ruim, eram livros que não tinham o menor apelo, era ruim; pra pior mais ainda tem uma fala que era assim, um dia ele chegou em casa e disse assim “Mas eu não entendo, hoje a gente questionou com a professora X porque a gente tá tendo que ler esse livro, porque ele é muito chato, a turma inteira não gostou. Aí a professora disse que ia pensar. Aí na outra aula ela voltou e disse assim pra gente ‘É verdade, eu li o livro e ele é muito chato, mas agora a gente vai ter que ler, porque os pais de vocês já compraram, já gastaram o dinheiro, então a gente não pode mudar’”. Entendeu a dimensão? Por isso eu digo que não era ao acaso, o estímulo que ele tinha antes que era a leitura, a literatura, a imaginação, qualquer coisa... era zero, ao contrário, acho que era negativo, era -10, em escala negativa, não só ela não estimulava, como depreciava.

5. Você pegou o exemplo do Pedro, acho que não é só a aula de Língua Portuguesa, acho que a escola prioriza: o contador de história, a sala de arte, não só de artes plásticas, porque eu vejo que as crianças vão fazer teatro lá, vão assistir vídeo, acho que é prioridade de vocês, a escola tem isso, esse encantamento.

Claro que existem as especificidades, mas não tem essa separação, assim “Agora vem a aula legal, agora vem a aula chata, agora vem a aula boa que é com o Sérgio”, não, eu acho que as crianças, pegando o exemplo, que estão ouvindo o Sérgio, elas vão para a biblioteca com um encantamento igual, elas pegam os livros, elas manuseiam, elas entram, como eu falei no começo, não há um projeto, não dá pra dizer que as professoras pensam com esse viés, aprofundando sobre literatura, questionando, pesquisando...É eu acho que tem que ter alguns momentos específicos, eu acho que não pode perder a especificidade, pra ter clareza e pra ter intenção do que está fazendo, se perde essa especificidade, eu acho que fica um pouco solto, eu vejo que é muito junto, eu não sei se eu chamo isso de interdisciplinaridade, elas estão ali, estão casadas, acho que tem que aparecer a especificidade de cada coisa para trabalhar com intenção, o Sérgio tem intenção quando faz a hora do conto, a escola tem intenções quando propicia isso, de tá mobilizando isso, e vai junto no trabalho de arte, porque vai fluir artes, vai fluir música, outras coisas fluem também, mas é interessante, porque é esse conjunto de coisas que pode ser mobilizador ou paralisador, é muito doido; com a vinda das crianças que passaram lá fora, com toda a implantação do projeto de 5ª a 8ª isso veio pra gente como uma responsabilidade, além de se dar conta, foi uma coisa que a gente se deu conta, não é que a gente não sabia, mas fica mais explícito, e tem o se dar conta e agora? Nos demos conta e o que a gente faz com isso? Eu acho que essa atmosfera, esse clima, esse encantamento, ele é meio contagiante, ele é uma coisa meio... porque tem isso eu acho que a gente tem hoje crianças de 5ª a 7ª aí que eram crianças que vinham com essa idéia de fazer escola “Eu não gosto de ler”, e eles leram, os caras leram Xangô, e eles lêem, eles são devoradores de livros, acho que eles tem hoje esse drama do que pode ser vivido pela adolescência, e aí entra em conflito com o que a gente propõe na escola e o que eles podem ser, porque ao mesmo tempo que eles tem tudo isso, eles tem autonomia, eles são trabalhados diariamente com algumas noções de valores, eles ficam muito preocupados com o nome da escola, porque o Sarapiquá é uma escola de bobinho e tal. Então é... são interessantes essas contradições, esses elementos que eles vão trazendo porque deixa explícito isso, vem toda essa... eles vivem no limite, eles querem.. eles querem ter

autoridade, questionam o tempo todo se a escola é autoritária, qualquer limite é autoritário e ao mesmo tempo eles querem que expulsem os bagunceiros, eles querem que se resolvam pelos jeitos mais tiranos, mais severos, então é muito doido, são as contradições... Tem outra coisa que eu fico um pouco pasma, é novo, eu não sei como lidar, eu não sei como lidar com muitas coisas da adolescência, com essa nova adolescência, que eu acho que é uma geração, com uma crise de valores e com um crise de limites e ainda com toda essa carga cultural do ser adolescente e no mundo da globalização que vem, claro, da globalização mais tirana, as pessoas hoje tem acesso ao tudo e ao mesmo tempo ao nada, porque está ali a Internet, que é uma das possibilidades mais democráticas da comunicação, ninguém conseguiu se apossar, mas poderia ter um uso muito mais canalizado, é a questão da democratização dos meios de comunicação mesmo, a gente investe, aí entra a globalização fazendo recortes do que pra que serve aquilo “Serve pra gente conversar virtualmente, continua mantendo o individualismo, você não precisa mais sair para conversar” Legal a gente pode conversar virtualmente, mas aí se cria uma linguagem que é muito louca, porque linguagem de adolescente na Internet, eu acho que é de adolescente porque eu, por exemplo, não consigo, eu não sei. (...) E é uma coisa louca, não sei se eu estou defendendo aqui literatura clássica, mas é muito louco, eu não consigo entender esse jeito de comunicação (...)

6. Como é que foi a sua história de leitura?

Eu vivi as fases, a literatura, o que a gente vai ler. Eu estudei em escola tradicional, eu tinha leitura obrigatória, mas eu passei bem por isso, por questões minhas também, mas tinha teatro, tinha lidar com diferentes... tinha leitura obrigatória, tinham textos que eram bons e textos que eram ruins, nunca foi traumático; tinham muitas iniciativas que foram legais: de ganhar livros, de dividir, de fazer amigo secreto e de dar livros; eram escolas públicas e eram escolas tradicionais. A minha formação como leitora veio daí também, eu acho que depois de um determinado momento eu acho que ela foi limitada, bastante limitada, tem muito da casa, que via em casa também a leitura, mas teve mais... acho que se soltou esse gosto ou não gosto, que define um pouco mais, depois da universidade, onde você encontra outras pessoas diferentes, onde você acha um pouco a sua tribo, onde tu começa a identificar qual é a sua concepção de vida, eu acho que daí vai mais ao cinema, vai mais ao teatro, vai mais... lida mais com o mundo... mas na iniciação não foi traumática, acho que foi o possível para uma escola pública tradicional.

Entrevista 06 – Macabéa

1. O que você considera literário?

Literário... Olha eu tenho uma visão meio poética do que é literário, esse termo literário; racionalmente eu diria que literário é tudo o que é um texto; agora depende muito da concepção de que as pessoas tem de texto, o que eu tenho de texto é... a imagem pra mim é um texto, tudo que faz parte da cultura visual é um texto, então pra mim poderia ser literário. É claro que, pessoalmente, o literário a partir daquilo que a gente vê, ou seja, as imagens, é o que as palavras... o que você pode tirar de discurso daquilo que você vê, isso pra mim é literário. Fora a questão do texto, você pode pegar um livro, uma história, uma poesia, tá isso é literário, meio óbvio, tá ali, eu estou falando de uma outra coisa, estou falando do entendimento que você tem, daquilo que você vê das imagens, sendo texto e você tira o literário dali a partir do discurso que você tira dali, e aí sim pode ser poesia, pode ser uma imagem, pode ser uma música. Acho que literário pra mim é isso, seria o discurso que você tira das imagens. Posso estar equivocada, não sei os termos técnicos dessa história, e qual o significado histórico que tem disso, mas a princípio seria isso, o discurso mesmo, é a narrativa que você tira daquilo que você vê. E o literário aí tá muito pessoal, de acordo com a sua história e a tua forma de ler as imagens é que você cria um certo literário, você compõe esse literário.

2. Como o artístico surgiu na sua vida?

Eu tenho bem presente quando nasceu; eu tinha um desejo ... quando eu era adolescente eu queria fazer artes plásticas, queria fazer Belas Artes em São Paulo, mas fui para Pedagogia e gostei, eu gosto muito da educação, eu acho que eu contribuo para este latifúndio, entendeu? Eu sempre levei toda a minha prática educacional para a questão artística; até que chegou uma época da minha vida que me saturou, eu tava em sala de aula trabalhando com a alfabetização e me utilizava única e exclusivamente ou meu desejo era me utilizar da arte e da contação de histórias. Eu lidava muito com esse discurso da contação de histórias com a imagem, e eu não via efetivamente no Colégio São Domingos, na PUC, isso; então eu estava na sala de aula não querendo mais saber de Matemática, Ciências, nada disso; hoje eu entendo que todas elas tem relação, mas naquela época não, então eu achei que deveria mudar, então fui fazer teatro. Eu me lembro, muito claramente, quando eu disse “Realmente eu quero trabalhar arte seja pela narração de histórias ou pela questão artística visual, arte visual”, quando eu fui fazer um curso de teatro, no teatro Vento Forte, em São Paulo, e eu fiz minha biografia. Nesse mapa biográfico, claro tem toda parte lúdica do teatro, mas a gente ia meio que fazendo uma viagem de toda configuração histórica, de tudo que tinha aprendido, enfim e pra onde ia levar aquilo. Ali ficou muito claro pra mim que eu queria trabalhar artes e trazer isso pra minha vida. Durante algum tempo eu trabalhei com a questão da narração de histórias, enquanto contadora de histórias e formação de educadores e aí depois eu fixei bem o meu olhar para a questão das imagens, que não se distancia das histórias, eu trabalho com imagem hoje por causa das histórias, eram as imagens que as histórias me traduziam e que eu trabalhava com os professores e com os alunos que me despertou pra eu olhar as coisas diferentes, isso pra mim é muito claro, os contos de fadas, as fadas, a literatura foi que me proporcionou essa visibilidade, e daí eu mergulhei nas artes visuais e hoje eu trabalho com isso.¹

3. Como foi a sua história de leitura na escola?

¹ Interessante a relação que a entrevistada faz da arte com a literatura.

Foi super tradicional, eu estudei numa escola tradicional, Colégio de Freiras Irmãs Missionárias da Consoladora, então você pode imaginar... a arte na escola era completamente ilustrativa, era você desenhar um trecho da Bíblia, porque toda sexta feira tinha missa, ou você, no máximo, fazer um desenho a respeito do Hino Nacional ou você ilustrar o texto sem nenhum tipo de ligação mais embrionário com o texto, então foi assim, foi nesse sentido; claro eu cresci com ranços que vieram dessa minha época de estudante, do tipo: não sei desenhar, não sei pintar, não sei fazer, e que esse embate todo você vai se curando com o tempo você transmuta essas coisas ou não, depende da sua busca, do que você quer, mas a minha época de estudante não foi... eu lia muito, leitura obrigatória². Eu lembro de alguns que eram um saco e outros que me despertaram. Até a 8ª série eu me lembro de coisas terríveis; no ensino fundamental a cartilha, “A pipoca, O Ivo viu a uva”, aquelas histórias, e de 5ª a 8ª foi pior ainda, porque a gente tinha a disciplina Literatura, só que eram as literaturas tradicionais, então era Machado de Assis, José de Alencar, esse povo, que eu acho legal, mas depende muito da maneira como você encaminha um tipo de leitura dessa, essa história de literatura obrigatória, ela já chega com um peso muito complicado, porque a conclusão que eu chego que não é uma leitura, muito difícil numa 5ª série você dar Machado de Assis, não que eu ache que não tenha que dar, eu acho que tem que dar, depende da forma, não é essa história de leitura obrigatória, tanto que eu tinha que ler o livro, fazer o fichamento do livro, coisa que não se tinha trabalhado o que é esse tal de fichamento, nunca era o que a gente fazia, porque nem eles... cada um tinha um conceito, o que era fichamento? Era um resumo? Era uma resenha? Você tinha que dar a sua opinião? Não, sua opinião não, era o que o livro dizia. Então era muito confuso, então foi muito ruim.³ Até que no 1º colegial, eu tive um prof. de História, que ele era terrível, era José Carlos o nome dele, olha como a gente não esquece, então ele era horrível, ele falava alto, batia na mesa, ele gritava, dava apelidos para as pessoas, meu apelido era Babosa, eu odiava ele assim, só que... ele tinha, não sei, ele era bem interessante, tanto é que me marcou, ele deu pra gente ler Capitães de Areia, Jorge Amado, e eu tava no 1º colegial e a partir dali eu não parei mais de ler, eu não sei se foi o conteúdo, se foi a forma, sei lá... o astral da sala, a questão energética dele, o Jorge Amado, eu não sei, eu sei que dali em diante eu me tornei uma leitora, eu gosto de ler, eu sinto prazer de ler, eu não parei mais, mas os primeiros anos foram bem complicados.

4. Como você acha que acontece o literário aqui na escola?

Eu acho que a escola amadureceu bastante, eu estou aqui há 05 anos e amadureceu bastante, em todos os sentidos, tanto na questão física, geográfica quanto na questão intelectual, na rotina, na sistematização do trabalho. Quando eu cheguei aqui um dos diferenciais que tinha aqui na época, há 06 anos atrás, 05, era o contador de histórias em sala de aula, não tinha muito isso aqui em Florianópolis, em São Paulo, em outras regiões isso já estava muito presente, então é claro que isso aqui me chamou atenção; e o trabalho do contador, eu acho assim, o enfoque do contador de histórias aqui na escola ele é muito orgânico, muito verdadeiro, seja pela figura do Sérgio e também pelo que ele ensina e pelo que o professor aprende e recebe aquilo, e claro, e transforma e passa aquilo na sala de aula. Então eu acho isso muito legal aqui, eu acho que evoluiu bastante, evoluiu em que sentido?

² Todos os entrevistados disseram que liam muito na escola, mesmo a leitura sendo obrigatória, em escolas tradicionais. Mesmo reconhecendo que liam muito, de alguma maneira eles acham que sobreviveram a escola, nenhum entrevistado disse que lia por causa da escola, que a escola o formou como leitor.

³ Embora ela diga que foi ruim, ela começa respondendo que ela leu muito na escola.

Até mesmo num certo distanciamento do contador de histórias, da figura do Sérgio, e da autonomia, da construção de autonomia do professor em sala se vendo como contador, nos cursos de formação que ocorreram, na prática, no estar disposto a... então assim, na verdade eu acho que esse é o grande canal, é o professor estar disposto a, se não está não tem evolução eu vejo, e é claro, aquilo com que você se alimenta, isso me chamou bastante atenção... você perguntou onde você vê a literatura acontecendo, né? Eu vejo na contação de histórias, no discurso e na prática, na prática do discurso da coordenação com os professores, isso pra mim é literatura, porque é diferente, eu vejo a literatura acontecendo nas reuniões pedagógicas, seja regada por um instrumento literário convencional ou não, mas o nosso discurso tem também questões da literatura, então eu vejo muito presente, eu vejo na construção do projeto em artes, aonde se traz um texto, uma foto, se trabalha com aquilo, como portador de texto, eu vejo bastante presente.

5. Como fica a arte, o literário a partir da 5ª série com toda a fragmentação das disciplinas?

A própria estrutura de ensino de 5ª em diante te pede, te obriga a pensar os conteúdos específicos, mas a rotina da escola, a sistematização dos projetos ... isso eu falo com muita certeza, eu não estou agora em sala de aula, estou na formação de professores, mas eu estive na implantação, que foi no ano passado, então o diálogo entre os professores em relação aos seus projetos é muito grande, e é super viável isso acontecer, qual é o primeiro caminho pra se acontecer isso? É na reunião pedagógica, é na conversa, é na troca, é de saber o que você vai fazer no seu projeto, e saber onde eu posso estar me encaixando pra gente resgatar certos conteúdos e falar uma mesma linguagem, preservando conteúdos específicos, então isso é super importante... eu vejo que pode acontecer. A profª de Português quando trabalha, por exemplo, contos de terror, você pode estar fazendo um trabalho de história, ou de geografia, ou artes, com imagens... por exemplo, em artes, vou falar da minha área, trabalhar um pouco, por exemplo, expressionismo, e de uma certa forma dialogar com essa profª de português esse trabalho, você tem imagens como o Grito, por exemplo, que representa uma certa tristeza, uma certa melancolia, mas que também são assustadoras, você dá um outro significado, você amplia, você resignifica, então eu acho que isso acontece bastante aqui, então eu acho que é viável, mais uma vez eu acho que é a disponibilidade. (E a essência...) e a gente vê pela própria história, as pessoas saem ou se expurgam ou realmente não seguram as ondas, porque você ter uma atitude dessas, a atitude não se resume a sala de aula ou as reuniões pedagógicas, é uma mudança de vida, uma mudança de ser humano, não dá para ... então é muito difícil porque você começa a pirar com algumas coisas fora do contexto escolar e daí você acaba mudando como pessoa também, vendo melhor o outro, começando a ver o outro diferente, olhando de outra forma, respeitando, estabelecendo vínculos de uma outra forma, entendendo as coisas de uma outra maneira, não estou botando julgamento de certo ou errado, não é esta a questão, a questão é ver diferente⁴.

⁴ Importante salientar a questão do olhar, do ver diferente.