

SIMONE CRISTINA CAMARGO PIRES

***ALFABETIZAÇÃO PARA A LEITURA DO MUNDO:
TRABALHANDO COM O IMAGINÁRIO***

***UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO***

2001

Trabalho apresentado como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração METODOLOGIA DO ENSINO, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

Para meus pais Vilma e Antonio pela vida,
presente maior que alguém possa receber;

Ao Marcelo, companheiro inseparável nessa
travessia;

Para vó Izolina pelo carinho e dedicação;

Ao Sr. Antonio Pires e à D.Sueli M.Pires que
são como pais para mim;

Para Daniela e para Ana Vilma minhas
queridas irmãs.

AGRADECIMENTOS

Pelo muito que me ensinaram, pela emoção e prazer indescritíveis ao nos aventurarmos pelo mundo da leitura e da escrita, agradeço com todo carinho e consideração aos alunos Jonathan, Leonardo Silva, Leonardo Andrade, Jéssica Barbosa, Rúbia, Valdinéia, Augusto Oliveira, Diego, Bruna Agostinho, Jéssica Ferreira, Bruna Simone, Bianca, Fábio, Jéssica Dias, Augusto Roveri, Rafael, Jéssica Clemente, Diane, Elton, Gisele, Maira, Aline, Luis, Jéssica Paula, Juliana, Lorena, Edilaine e Arthur;

Ao pai da aluna Jéssica Dias pela valiosa contribuição prestada durante o cultivo da nossa horta;

À profa. dra. Ernesta Zamboni por acreditar em meu trabalho, dando-me força e incentivo;

À Faculdade de Educação da Unicamp pela oportunidade de crescimento intelectual e profissional;

Às professoras doutoras Roseli Cação Fontana, Maria Ângela Borges Salvadori e Ana Carolina Bovério Galzerani pelos apontamentos importantes que fizeram a mim, permitindo-me redimensionar o trabalho de pesquisa;

A todos os colegas do curso de mestrado, especialmente, a Tereza Marissol, Rose, e Flávia, aos amigos do grupo de pesquisa GEPOMEMO, Alexandre, Paulo, Claudete, Claudia, e Magda;

Ao pessoal da secretaria da pós-graduação, especialmente, a Gislaine e a Nadir pela dedicação e apoio que me dispensaram.

RESUMO

Este trabalho é resultado das indagações de uma professora, do 1º ano do ensino fundamental, da escola municipal “Adoniran Barbosa”, sobre o papel da escola e dos educadores em relação às visões de mundo de seus alunos.

Compreendendo o processo de alfabetização como possibilidade de leitura de mundo, a professora busca entender a formação do imaginário e procura ampliá-lo, elaborando maneiras de oportunizar outros significados sobre a realidade histórica ao sistema de imagens e idéias dos alunos.

Com este objetivo, ela escolhe outra forma de trabalhar com os contos de fadas a partir das suas leituras, e das experiências de seus alunos com esse material. Desse modo, abordam o contexto social de produção destas histórias, porém antes de se aventurarem pelo passado, os aspectos sociais contemporâneos são trazidos à sala de aula, para que sejam identificadas as semelhanças e diferenças entre épocas históricas diferentes. Nestes dois momentos do trabalho, os alunos significam as temáticas em discussão a partir das suas significações apreendidas dentro e fora da escola, ao mesmo tempo, se acomodam ou resistem às idéias em circulação, na sala de aula, elaborando formas de participarem socialmente, e evidenciando a relatividade do poder dos discursos sobre os indivíduos.

O relato e a análise da trajetória empreendida com as crianças, possibilitou a professora compreender os meandros do processo de atribuição de sentido (função do imaginário) pelos alunos às significações compartilhadas, como também por ela, ao escolher os referenciais e as formas de incorporação destes significados à prática pedagógica.

ABSTRACT

This work is the result of the inquiries of a teacher, who teaches in the 1st year of the primary school at Adoniran Barbosa municipal school, about the role of the school and educators concerning to their students' views on the world.

Understanding the literacy process as a possibility of comprehension of the world, the teacher tries to comprehend the formation of the imaginary and tries to magnify it, creating ways to give opportunity to other meanings about the historic reality related to the students' system of images and ideas.

With this aim, she chooses another way of working with the fairy tales from her readings and her students' experiences from this material. Thus, they approach the social context of the production of those stories. However, before venturing into the past, the contemporary social aspects are brought to the classroom in order to be identified the similarities between different historical times. In those two moments of the work, the students mean the themes in discussion from their meanings acquired inside and outside of the school. At the same time, they accommodate or fight the ideas present in class, creating ways to socially participate and making evident the relativity of the power of the speeches on the individuals.

The account and analysis of the course, carried out with the children, made possible to the teacher comprehend the twists and turns of the meaning attribution process (function of the imaginary) by the students to the shared signification, as well as by herself when she chose the references and the ways of incorporation of those meanings to the pedagogical practice.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	1
PARTE I : A LEITURA EM SALA DE AULA E O IMAGINÁRIO	9
CAPÍTULO 1 - O INÍCIO DA CAMINHADA	10
1.1 O contexto histórico e seus sujeitos	14
1.2 A rotina de leitura dentro e fora da sala de aula	16
CAPÍTULO 2 – COMPREENDENDO O IMAGINÁRIO	24
2.1 O imaginário e a História Nova	24
2.2 A imaginação e a psicologia histórico-cultural	29
2.3 As visões de mundo implícitas nos contos de fadas	35
2.4 As visões de mundo da professora	43
PARTE II: A LEITURA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	49
CAPÍTULO 3 – ABORDANDO ALGUNS ASPECTOS DO PRESENTE	50
3.1 A horta	54
3.2 Os limites da ação pedagógica	64
3.3 As possibilidades da ação pedagógica	72
3.4 A visita ao supermercado	79

PARTE III – A REINVENÇÃO DOS CONTOS DE FADAS	89
CAPÍTULO 4: DIRECIONANDO O OLHAR PARA O PASSADO	90
4.1 Conhecendo o contexto social dos camponeses franceses	93
4.2 A atribuição de sentido para os contos de fadas	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETROSPECTO DO QUE FOI APREENDIDO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

INTRODUÇÃO

Ao longo das minhas vivências iniciais, como professora do 1º ano, do ensino fundamental, identifiquei alguns questionamentos que me levaram a pesquisar a prática pedagógica: como eu poderia auxiliar os alunos a conhecerem e elaborarem novas representações sobre o mundo? Qual é o papel do imaginário coletivo na formação das representações e quais as relações existentes entre significantes (imagens e palavras) e significados (representações, significações), nesse processo? Como a dinâmica discursiva estabelecida dentro do âmbito escolar influencia a elaboração das representações dos alunos?

Essas indagações levaram-me a escolher ações pedagógicas, com o objetivo de ampliar o repertório de imagens e idéias dos alunos sobre tempos históricos diferentes, e refletir sobre os motivos pelas quais as escolhi. Nesse ínterim, meditei sobre como alguns referenciais nortearam os meus juízos sobre o papel da educação e do professor, elaborados desde o curso de Pedagogia.

Através da dinâmica discursiva ou através da enunciação escrita eu e as crianças trouxemos diferentes maneiras de olhar para o mundo, ao mesmo tempo, essas formas de expressão viabilizaram a análise do universo mental dos alunos, ou seja, do processo de formação das suas imagens e idéias e dos seus modos de participação social, de interação com as significações em circulação, na sala de aula.

Pesavento (1995 : 9), ancorada nos estudos desenvolvidos pelos historiadores pertencentes à História Nova¹, define o imaginário como um sistema de imagens e idéias comuns a uma coletividade, o qual insere-se no processo de formação das

1-) *Esta vertente historiográfica desenvolveu-se a partir dos pressupostos da escola francesa dos Annales.*

representações ou interpretações (significações) de mundo dos indivíduos.

Segundo ela a organização da sociedade é de natureza simbólica, já que o sistema de imagens e idéias que a institui, constitui-se nas relações entre significantes (imagens e palavras) e significados (representações, significações), possibilitando a formação das representações no meio social, expressões não literais da realidade, modos de interpretação que trazem implicitamente outro sentido além daquele explicitado. Portanto, concretude e representação são aspectos distintos da realidade que se imbricam tecendo relações complexas entre si².

Fundamentada em estudiosos como Ginzburg, Darnton e Chartier, Pesavento nos esclarece que é impossível entender as representações, separada de uma história social, pois elas são produzidas a partir de papéis sociais, configurando-se como um campo de embates sociais e de disputa de poder. (Pesavento op.cit.: 18) De acordo com Backthine 1970, apud, Pesavento, 1995 os significados implícitos nas representações/discursos podem ser desvendados se examinarmos o contexto social de produção das mesmas, pela leitura de um texto sobre outro texto.

Ancorada nessas idéias, planejei o trabalho com meus alunos - do 1º ano, do ensino fundamental, de uma escola pública, privilegiando o desvendamento das significações contidas nos contos de fadas, pois os alunos estavam familiarizados com eles e liam-nos freqüentemente. Nos dedicamos ao estudo dos contextos sociais nos quais essas produções literárias foram criadas e registradas e conhecemos os contadores e os escritores dessas histórias, porque eles contavam-nas e escreviam-nas, onde viveram e como era a vida deles.

2-) Pesavento, Sandra J. – “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”, *Revista Brasileira de História*, Vol.15, nº 29, pp. 9-27, São Paulo, 1995, pp. 22-24 discorre sobre três instâncias nas quais baseia-se o imaginário: a da concretude do real, a utópica e a ideológica.

Iniciamos a “aventura” de re-imaginar o passado, através do cultivo de uma horta, na escola e de um texto que abordava o conceito de agricultura³, pois outros temas relacionados a este, como o êxodo rural, foram explorados anteriormente, em sala de aula, além disso, essa temática está relacionada à vida dos camponeses franceses, contadores dos contos de fadas.

Via imagens e discursos do texto “Agricultura”, as crianças conheceram novas significações sobre esta palavra, que ultrapassavam as vivências delas durante o cultivo de uma horta, no terreno da escola, souberam que agricultura abrange, também, o cultivo dos animais.⁴ A partir desse texto, abordarmos alguns aspectos sociais do presente, como a fome e a exploração, depois os relacionamos com o contexto social dos camponeses franceses e identificamos algumas semelhanças e diferenças em épocas históricas diferentes.⁵

De acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vigotski⁶ e seus colaboradores, a linguagem é mediadora da atividade mental do sujeito, nas relações sociais (através do outro e dos signos). Em concordância com Vigotski, Smolka⁷ nos esclarece que os sujeitos, nas práticas sociais, interpretam e são interpretados (os sujeitos também são signos), simultaneamente, se constituindo nessas relações.

Esta idéia da constituição dos sujeitos na relação inter-pessoal, é considerada também, por Jacques Le Goff, historiador da História Nova. Segundo ele, a formação do imaginário se realiza pela linguagem, via imagens e discursos.

3-) Estes episódios foram relatados e analisados no capítulo 3, deste trabalho.

4-) Esta definição foi retirada do encarte das edições de domingo da Folha de São Paulo de março a dezembro de 1996.

5-) Estes episódios foram relatados e analisados no capítulo 4, deste trabalho.

6-) Vigotski, L.S. – “Pensamento e Linguagem”, Ed. Martins Fontes, 1987, São Paulo.

7-) Smolka, Ana Luíza B. – “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”, Caderno Cedes, nº 50, p. 26-38, São Paulo.

Partindo desse pressuposto, tomei a dinâmica discursiva, na sala de aula, como meio de conhecer as idéias dos alunos e trazer novas significações sobre a realidade.

Em nossas interlocuções, as crianças interpretaram alguns aspectos sociais, por exemplo, ao procurarem as causas da fome, elas trouxeram seus valores, suas crenças, constituídos a partir das representações coletivas do meio social ao qual pertenciam: apontaram a escassez de políticas públicas para viabilizar a reforma agrária e o salário mínimo como insuficiente para suprir as necessidades dos indivíduos. Através dessas representações os alunos atribuíram sentidos para a realidade presente e passada que conotavam concordância, ou resistência à voz da professora, as vozes dos autores dos textos, dos meios de comunicação de massa, dos familiares, dos colegas de classe Ao interpretarem a realidade e re-imaginarem historicamente, os alunos tomaram para si o que é externo, elaboraram formas de participação nas práticas sociais (concordando ou resistindo às vozes), nesse movimento, nos contaram suas histórias e falaram das representações de mundo do seu grupo social.

Antes dos alunos escreverem sobre os contos de fadas, fizemos a interpretação do texto “A História Que Ninguém Conta”⁸, abordando os contextos sociais dos camponeses franceses (criadores/contadores dos contos franceses, no século XVIII), de Charles Perrault e dos irmãos Grimm (os primeiros escritores), identificando algumas semelhanças e diferenças entre o passado e o presente.

Esses procedimentos possibilitaram aos alunos o acesso a significações não declaradas nestas histórias, atribuíram outro sentido para elas, como ficou evidenciado na análise do texto de Jonathan:

8-) *Para escrever esse texto, baseei - me nos estudos sobre os contos de fadas, da França, do século XVIII, sistematizados por Robert Darnton, no livro “O Grande Massacre De Gatos”, (1986).*

“A geti da 1ª sere A aprendemos sobre quem inventou os contos de fadas quen inventou os contos de fadas como A bela adormesida, O gato de bota e Pinoqueo mais não para porai.

Também eu aprendi que os irmãos Crimm mudaram auguma coizas como o final felis.

E tambem que os canponêzes trabalha porque os patrões eplora eles e é iguau até hoje.”

Texto do aluno: Jonathan

No enunciado *“Também eu aprendi que os irmãos Crimm mudaram auguma coizas como o final felis”*, Jonathan (assim como outras crianças) entrelaçou a voz de Darnton, trazida pelo texto interpretado, em sala de aula, com os meus dizeres, quando afirmei que as diferentes versões de uma história se definem a partir dos interesses de quem escreve.

Na enunciação *“E tambem que os canponêzes trabalha porque os patrões eplora eles e é iguau até hoje.”*, identifiquei a significação atribuída por mim para a realidade social, em consonância com as significações de Darnton para o real, ou seja, a idéia de exploração entre sujeitos pertencentes a classes sociais diferenciadas, através da qual norteiei a dinâmica discursiva.

Entretanto, as significações atribuídas pelos alunos aos contos de fadas, indiciaram não somente a concordância em relação ao meu modo de olhar para a realidade (como mostra o texto do Jonathan), mas de resistência em aceitá-lo, pois ele chocava-se com algumas das suas idéias (seus valores e suas crenças). O texto de Jéssica Clemente, escrito abaixo, é um exemplo:

“A gata borraleira nos dias de hoje.

A gata borraleira é uma secretaria de um imprezário.

E aí a gata borraleira recebeu 300 reais.

Ela pagou as dívidas e ela comprou ropa e sapatos.

E chego sabade e ela foi pasear.”

Texto da aluna: Jéssica Clemente

Ao conceber a gata borralheira nos dias de hoje, Jéssica Clemente resgata vários aspectos e atores sociais abordados em sala de aula, como a figura do empresário, o salário mínimo e a idéia de projeção social pelo trabalho, expressa nos enunciados *“Ela pagou as dívidas, comprou ropa e sapatos. E chego sabade e ela foi pasear.”* Particularmente, a idéia de projeção social pelo trabalho configura a acepção geral do texto e *resiste* ao sentido utilizado por mim para acercar a realidade social, nesta ocasião, a aluna se acomoda aos signos e significações dos contos de fadas, pois os seus sonhos e desejos foram significados a partir da perspectiva de equalização dos conflitos, implícita nessas histórias.

Como foi explicitado, planejei o trabalho pedagógico e analisei as imagens-ideias dos alunos, a partir dos estudos da Nova História e da Abordagem Histórico-Cultural, pertencentes a áreas distintas do conhecimento - a História e a Psicologia, respectivamente. Estes referenciais, possuem diferenças nas formas como

sistemizam a linguagem (da qual a dinâmica discursiva faz parte) no interior das relações sociais. Robert Darnton, historiador da História Nova situa a linguagem (discursos) como arena de lutas dos interesses de classe, aprofundando-se na função ideológica desempenhada por ela, no interior dos contextos sociais. Vigotski, em sua abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, pelo contrário, não analisa esta função da linguagem, citada acima. (Fontana 1997 : 23,24)

Fundamentada na hipótese de que a escola é lugar de manifestação do imaginário coletivo, ou seja, das imagens e das idéias, em circulação na sociedade, que interpretam a realidade (atribuem e produzem sentidos para o real), considero a instituição escolar como um instrumento de transformação da realidade. (Pesavento 1995 : 18) Esse processo de manifestação de idéias, ocorrido na escola, é também, *“alvo de luta e de disputa”, “pelo acesso efetivo do saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado.”* (Fontana, op. cit.: 6)

Pensando nessas duas instâncias da escola: de luta e de transformação entre/das idéias, compartilhei um saber social historicamente elaborado, o contexto social de produção dos contos de fadas franceses, como forma de contribuir para a formação das visões de mundo das crianças, no sentido de auxiliá-las a repensarem o presente e o passado, a partir de novas significações.

Para nortear a análise e interpretação de contextos históricos diferentes, em sala de aula, incorporei à prática pedagógica significados sobre a idéia de exploração, segundo o referencial marxista. Ao utilizá-lo, não intencionei colocá-lo como detentor da verdade social, essas significações foram contempladas como possibilidade de compartilhar com os alunos um outro modo de “ver”, ou seja, uma nova leitura dos contos de fadas, a re-imaginação do imaginado. Entretanto, através de Giroux, identifiquei os momentos em que a não problematização/conformidade

em relação a esses significados, perpassou a prática pedagógica, impedindo a reflexão das significações em circulação, na sala de aula.

No capítulo 1, esclareço como iniciei meu trabalho com os alunos, no que concerne ao processo de alfabetização instaurado, tendo como ponto de partida a leitura de vários tipos de textos, entre eles os contos de fadas.

No capítulo 2, teço considerações teóricas sobre o imaginário e a imaginação, esclareço as influências do contexto social de produção dos contos de fadas sobre as visões de mundo dos seus contadores e dos seus escritores, e como os referenciais que constituem as minhas idéias sobre a educação nortearam as minhas escolhas com relação ao planejamento da atividade pedagógica.

No capítulo 3 e 4: identifico e analiso os limites e as possibilidades da minha atividade docente, durante o processo de interpretação da realidade contemporânea e de re-imaginação do passado, instaurados entre eu e os alunos.

Nas considerações finais, faço um retrospecto do que foi ou não possibilitado durante o trabalho pedagógico.

PARTE I
A LEITURA EM SALA DE AULA E O IMAGINÁRIO



“O leitor é o produto de jardins que miniaturizam e congregam um mundo.”

Michel de Certeau

CAPÍTULO I

O INÍCIO DA CAMINHADA

Era mês de fevereiro, início do ano letivo de 1.999, entre os materiais escolares trazidos pelos alunos, amparando a aluna que chorava, lá estava eu tão apavorada quanto ela.

No meio da agitação das crianças, eu me perguntava por onde começar?

Tinha certeza de que eu não era a única professora a estar assim.

Elaine, Andréa, Cláudia, Adriana, Giovana e eu, professoras vindas do mesmo concurso e que iriam trabalhar juntas. Vidas diferentes que se cruzavam ... Todas escolheram a mesma escola, mas somente algumas de nós lecionávamos no ensino fundamental. A Elaine e a Andréa trabalhavam no supletivo, a Adriana era monitora, apenas a Cláudia e a Giovana possuíam mais tempo de experiência com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo para estas o começo do ano letivo e do trabalho com uma nova turma de alunos apresentava novos desafios, experiências singulares.

Eu era recém formada em pedagogia e havia lecionado somente em pré-escola. Para encontrar formas de trabalhar, caminhos a percorrer com os alunos, ao chegar em casa lia um livro ou confeccionava algum material didático indicado pelas professoras experientes. Se encontrasse algo novo, lá estava eu em nossos intervalos, a falar ...

Desde o curso superior, algumas idéias sobre o papel do professor influenciavam a minha atividade docente e faziam-me suscitar as seguintes perguntas: por que a rotina escolar é tão desestimulante para os alunos? O que seria necessário para ocorrer mudanças na escola?

Durante os meus estágios, no curso de pedagogia, dependendo do que o professor fizesse, de que modo, porquê e para quê era julgado por mim como pejorativo. Minhas análises foram perpassadas pela teoria construtivista que encara como pertinente ao ensino, ações pedagógicas que estimulem os alunos. Se os procedimentos não correspondessem às expectativas, as aulas eram interpretadas por mim como monótonas e desinteressantes para as crianças.

O sentido mecânico de rotina, ao qual me refiro, não se baseava apenas na organização das atividades em sala de aula, mas em como esses fazeres se estabeleciam, vou dar um exemplo: o professor que utilizasse o livro didático freqüentemente, seguindo-o à risca, sem ultrapassar os conteúdos ou a forma de abordar sugeridas pelo livro, ao meu ver, não cabia no perfil do professor que estimula os alunos.

Quando ingressei como professora, no ensino fundamental, tive a oportunidade de cursar o mestrado. Através dessas experiências inter-relacionadas, refleti sobre várias idéias que configuravam a minha atividade docente elaboradas durante o curso de pedagogia.

Ancorada nos dizeres de vários professores, como Roseli Fontana, Ernesta Zamboni, entre outros e dos alunos do curso de mestrado, à luz do que li e ouvi durante as aulas e fora dela, compreendi o papel da subjetividade na constituição profissional. Os significados atribuídos pelos sujeitos a sua profissão, estão intrinsecamente ligados a várias questões, de gênero, as condições sócio-econômicas, dentre outras, ao mesmo tempo, os significados baseados em nossas vivências (papéis) sociais modificam-se por meio das práticas profissionais⁹. Portanto, se nestas práticas existem múltiplas vozes e significados, o papel da subjetividade na constituição profissional de cada professor (ou de qualquer outro

9-) Fontana, Roseli Ap. Cação (1997) – “Como Nos Tornamos Professoras?”

profissional) é complexo e não pode ser reduzido, indiscriminadamente, em um modo de interação social ou pedagógico como: construtivista, reconstrucionista social, tradicional, etc.

Ao estribar-me nessas idéias, concluí que na condição exclusiva de observadora, eu não podia delimitar como um modo pedagógico particular, influenciou a atividade docente e predominou sobre as outras referências dos professores observados. Quando comecei a dar aula, constatei que a compreensão de alguns procedimentos seria possível somente dentro do processo, e não fora dele observando-o e fazendo julgamentos. Penso que na condição de estagiária e observadora, eu não ia todos os dias à sala de aula, estava por fora das negociações (isso se refere também a rotina) entre professoras e alunos, não acompanhei inicialmente e integralmente como essas relações foram sendo instituídas. Além disso, atribuir juízos de valores à prática do outro, sem que haja uma discussão entre o sujeito observado (neste caso, o professor) e o observador (pesquisador), é negar a oportunidade de ambos se posicionarem, refletirem conjuntamente e re-elaborarem suas práticas e conceitos.

Outras possibilidades do trabalho docente observado (interpretado como mecânico) não foram visualizadas por mim. Não me ocorria que a utilização freqüente e à risca do livro didático poderia não ser desinteressante ou desestimulante para todos os alunos, e que também, mesmo utilizando o livro didático rotineira e pontualmente, no trabalho docente sempre existem **brechas** a partir das contradições da prática pedagógica. (Fontana 1997 : 120)

Em meu Trabalho de Conclusão do Curso de pedagogia¹⁰, eu levantei outra suposição, eu acreditava que o trabalho com o imaginário das crianças poderia romper com o mecanicismo das aulas e torná-las interessante para os alunos.

10-) Pires, Simone C. Camargo – “O furto do imaginário da criança na sala de aula” (mimeo), Unicamp, São Paulo, 1998.

Analisei, então, o trabalho de duas professoras que lecionavam em escolas e classes distintas. Ambas utilizavam o livro didático seqüencialmente, sem refletir sobre as idéias ou representações contidas nele, entretanto, constatei que esse procedimento não impediu a expressão das representações de mundo dos alunos, as duas professoras abriram espaço para isso, e não impossibilitaram o interesse da maioria das crianças pelas aulas, pois estas participavam com entusiasmo, através dos seus comentários. Concluí, portanto, que não existe uma correspondência rígida entre a mecanicidade do ensino e a ausência de imaginação e interesse por parte dos alunos, o imaginário destes é afluído e formado mesmo nos momentos rotineiros e mecânicos.

Ao apresentar o meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia, na Faculdade de Educação, a audiência sugeriu-me que ao invés de analisar o trabalho do outro, eu refletisse sobre como eu lidava com o imaginário dos meus alunos. Aceitando este desafio, compreendi o processo de formação das minhas representações sobre a atividade docente construídas desde o curso de pedagogia, desvendei as significações elaboradas pelos alunos nas relações de ensino e tomei consciência das possibilidades e limitações da minha prática pedagógica. O trabalho de pesquisa, possibilitou-me empregar palavras e sentidos que expressassem a minha trajetória inicial como professora do 1º ano, do ensino fundamental.

1.1 O contexto histórico e seus sujeitos

Em 1999, eu lecionava para os alunos da 1ª série A, do ensino fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Adoniran Barbosa”, localizada no município de Valinhos, interior de São Paulo.

Esta escola atendia uma clientela por volta de trezentos alunos, em dois períodos, manhã e tarde. Assim como as outras unidades de ensino, desta cidade, a E.M.E.F. “Adoniran Barbosa” passou pelo processo de municipalização, que atingiu os 1º e 2º ciclos, do ensino fundamental (antigo primário), e possibilitou o concurso de acesso aos novos professores, diretores e funcionários.

A turma de alunos com a qual trabalhei, em 1.999 e 2.000, respectivamente, na sua totalidade, havia cursado pré-escola, e a maioria das crianças conhecia as letras do alfabeto, sabia escrever o nome e algumas delas sabiam ler e escrever.

As mães desses alunos, em sua grande parte, não praticavam atividade profissional remunerada, e possuíam entre 30 a 40 anos. As atividades profissionais remuneradas dos pais variavam de pedreiro, eletricista a autônomo.

Quando assumi a docência nesta escola, mediante concurso público, o espaço escolar estava dividido por modalidades de ensino, de um lado em escola municipal, e do outro em escola estadual (de 5ª à 8ª séries). Dispúnhamos somente de dois banheiros que eram utilizados por professores, funcionários e alunos, seis salas de aula, uma secretaria improvisada no fundo do corredor da escola e um pátio. Não tínhamos biblioteca, um lugar adequado para as exposições em televisão e vídeo, sala para os professores e a diretora, porém, a ocupação do espaço escolar não era rígida, utilizávamos a cozinha e a quadra da escola estadual, quando os professores e alunos desta não faziam uso. O pátio da escola não era pavimentado, dessa forma, as crianças corriam num amplo espaço de terra, o que ocasionava

poeira no ambiente escolar e freqüentes doenças respiratórias em professores, alunos e funcionários.

Embora tivéssemos todos esses problemas, com relação às condições físicas da escola, as relações humanas estabelecidas ali, principalmente entre as professoras, eram muito satisfatórias. O corpo docente da escola, exclusivamente feminino, era integrado por seis professoras, uma diretora, uma secretária, duas serventes, duas merendeiras e uma guarda municipal. Compartilhávamos as angústias, diante das dificuldades encontradas com os alunos, quanto à proposta pedagógica e aos ditames da prefeitura.... Em vários momentos trocávamos materiais e idéias sobre os projetos desenvolvidos na escola.

A nossa proposta pedagógica não se restringia às ações implementadas no âmbito escolar, pois a comunidade foi envolvida em campanhas para arrecadação de fundos utilizados na compra de materiais pedagógicos. Palestras foram promovidas aos pais, sobre diversos assuntos, por exemplo, drogas e doenças (que afetam a população feminina, como o câncer de mama), seus efeitos e a importância da prevenção. A escola era, também, lugar de esclarecimento aos pais, sobre o planejamento pedagógico, exposições dos trabalhos desenvolvidos na unidade de ensino e festas de confraternização.

Trabalhei na escola Adoniran Barbosa até agosto de 2.000, quando fui aprovada no concurso de acesso para professores, em Campinas, município onde resido. Com muito carinho e saudades lembro-me dos alunos, das companheiras de trabalho e da comunidade.

1.2 A rotina de leitura dentro e fora da sala de aula

Ao iniciar o trabalho docente com os alunos da 1ª série, competia-me auxiliá-las no processo de apreensão do código escrito, mas o meu desejo ia além dessa competência, eu almejava analisar a constituição das visões de mundo da criança¹¹, nas relações de ensino¹² e descobrir como o trabalho docente contribui para a formação do imaginário.

Pela primeira vez, eu estava vivendo a experiência de ser professora de uma classe de alfabetização, e já conhecia algumas idéias sobre o aprendizado da leitura e da escrita, a serem realizadas durante o trabalho pedagógico.

Silva (1989 : 49), pesquisador dos processos de leitura, aponta que a diversificação de gêneros, temas e modalidades literárias podem aprimorar a capacidade da criança em seus processos de leitura, estimulando novas possibilidades de imaginação e novas descobertas. Vigotski (1987:54), também, parte do pressuposto de que a capacidade de imaginação dos alunos é ampliada pela multiplicidade de experiências oferecida pela escola e analisa aquelas que incentivam o desejo e o domínio pela/da escrita principalmente, no início dos anos escolares, período em que as crianças apresentam discrepâncias entre linguagem oral e escrita.

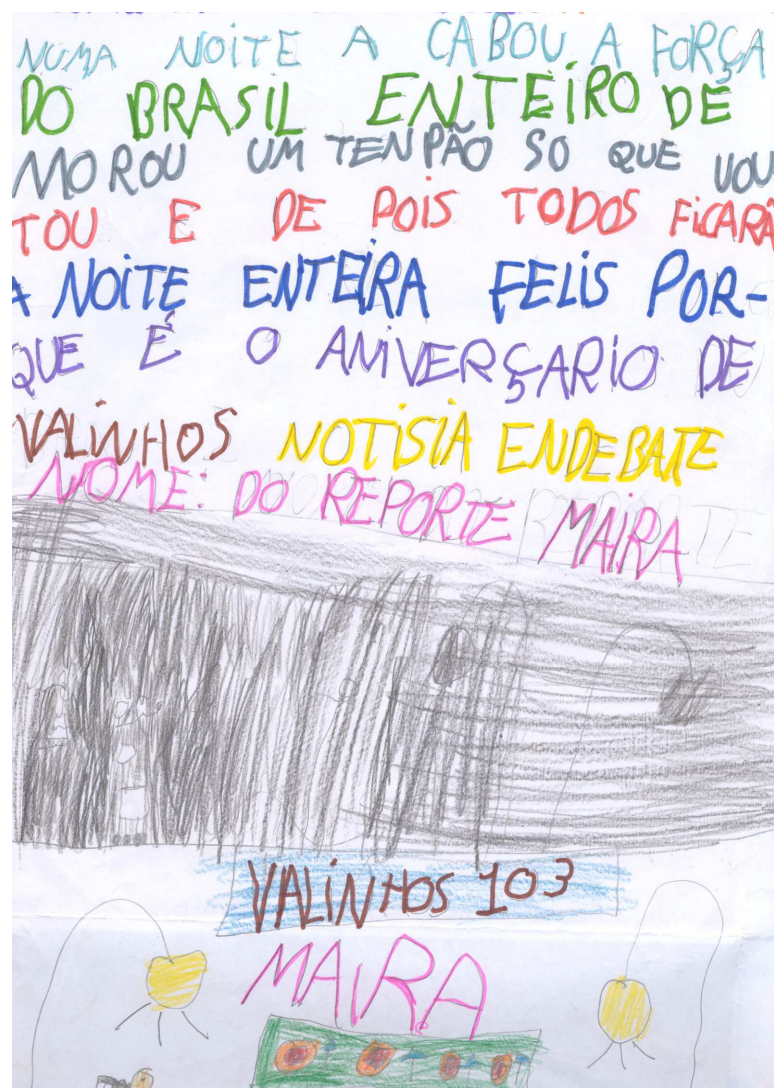
11-) *Em meu trabalho de conclusão de curso “O Furto do Imaginário da Criança em Sala de Aula”, desenvolvido durante o curso de pedagogia, realizei meus primeiros ensaios no campo da pesquisa, o qual possibilitou-me o levantamento de várias questões que ficaram “em suspenso”, as quais retomo, neste trabalho.*

12-) *De acordo com Fontana 1997 : 29, o termo relações de ensino se refere à relação específica que se estabelece entre adulto e crianças, ocupando os lugares sociais de professor e aluno, que tem como objetivo específico para ambos o ensinar e o aprender.*

Baseando-me nestas idéias trabalhei com vários tipos de textos como as histórias em quadrinhos, textos informativos (enciclopédicos, noticiários, didáticos, contos de fadas e lendas), parlendas e poesias, para esclarecer a importância e a funcionalidade da escrita em nossa sociedade, e a interpretação dos textos, quer seja pela dramatização, ou, pelas leituras diferenciadas, silenciosa/individual ou grupal, ou pela escrita.

As atividades, sobre os diversos tipos de textos, foram desenvolvidas dentro de um contexto em que a escrita tivesse significado para as crianças, assim abordamos temas atuais vivenciados pelos alunos, como o blecaute, ocorrido no Brasil, em maio 1.999. Ao trazer para a sala de aula, uma reportagem de jornal que noticiava o assunto, a leitura dessa matéria disparou uma conversa longa envolvendo os relatos das vivências dos alunos sobre essa situação, a importância do jornal como veículo de informação, os modos de armazenamento da energia elétrica, como por exemplo, a utilização das águas pelas hidroelétricas com o objetivo de produzir energia, para ser repassada a população e a importância do uso racionalizado do bem público. Na aula do dia seguinte, trouxe mais informações sobre o assunto e fotos de uma usina hidroelétrica, pois as crianças ficaram curiosas para conhecê-la. As informações acessadas, durante a dinâmica discursiva, permitiram que os alunos entendessem as relações entre a produção da energia elétrica e o cotidiano.

Depois de muita conversa criei uma situação imaginária, em que as crianças se colocaram no lugar de repórteres e criaram uma notícia. Nesta ocasião, estávamos no mês de junho/99 e muitos alunos já conseguiam escrever narrativas seguindo a lógica desse tipo de texto, certamente, a rotina de leitura dos textos narrativos, dentro e fora da sala de aula, contribuiu para que eles dominassem esse estilo de linguagem. O texto e o desenho da aluna Maira é um exemplo de como os alunos estavam elaborando sua escrita e suas idéias sobre o blecaute:



A notícia criada por Maira traz indícios de que ela não se distanciou da realidade para construí-la, pois se refere ao aniversário da cidade onde mora, em sua enunciação “*E DE POIS TODOS FICARÃO A NOITE ENTEIRA FELIS PORQUE É O ANIVERÇARIO DE VALINHOS*”, e toma de empréstimo o nome de um conhecido telejornal da região “*Notícias Em Debate*”, para nomear o seu jornal. Ademais, a imitação que esta aluna faz da estrutura lingüística utilizada pela mídia, é outra marca deixada pelas situações vivenciadas por ela, dentro e fora da escola, mas isso não significa que os seus escritos expressem somente cópia “das

estruturas lingüísticas”, muito pelo contrário, ela inventou- as “de acordo com a sua capacidade gramática e de imaginação.” (Silva op.cit.: 50)

Os produtos da nossa imaginação são definidos por Vigotski (1987: 16), como novas combinações entre os elementos tomados da realidade, submetidos à re-elaborações da nossa imaginação. A partir destas afirmações, compreendi que Maira não se limitou a imitar a estrutura lingüística própria dos meios de comunicação e a utilizar uma visão de mundo em circulação na sociedade (como a crença no desfecho feliz para as situações problemáticas) mas, também, estabeleceu combinações entre os elementos da realidade, ou seja, elaborou uma relação de semelhança entre retorno da energia elétrica e as comemorações de aniversário, ambas consideradas como situações alegres e recompensadoras. Segundo Vigotski (op.cit.: 22), existe um enlace emocional nas combinações dos elementos da experiência social acumulada:

“Alegria pesar, amor, odio, admiración, aburrimiento, orgullo, cansancio, etc., pueden servir de centro de atracción agrupante de representaciones o acontecimientos carentes de vínculos racionales entre si, pero que responden a un mismo signo emocional, a una misma señal; por ejemplo jubiloso, triste, erótico, etc.”

Os signos e imagens referentes ao tema blecaute, abordado em sala de aula, evocaram em Maira sentimentos de medo e alegria, ao mesmo tempo, possibilitaram combinações entre imagens e idéias que serviram de expressão interna para essas emoções.

Ao desenhar as duas faces da mesma cidade no claro e no escuro, Maira representou, através das cores, suas idéias e emoções, criando um modo de expressá-las externamente. Representando a cidade de Valinhos com luz e alegre, Maira utiliza uma pluralidade de cores, ao passo que lança mão da cor preta para figurar o medo que a escuridão lhe provoca. Formas de representação das emoções, como essas desenvolvidas por Maira, são utilizadas pelos homens desde muito tempo atrás:

“Del mismo modo como los hombres aprendieram hace mucho tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado del ánimo, (...)El hombre simboliza con el color negro al dolor, al luto, con el blanco alegría, con el azul la calma, la insurrección el rojo.” Vigotski (op.cit: 21)

Enquanto Maira e os outros alunos produziam os seus “noticiários”, os avisei que iríamos afixá-los no mural da escola, para que as crianças das outras séries pudessem lê-los. De acordo com Vigotski (1987 : 56), esse tipo de procedimento é fundamental, pois, os pedagogos que não se preocupam em esclarecer a finalidade do escrever, obstaculizam o domínio da linguagem escrita pelas crianças.

Outras atividades foram desenvolvidas levando em conta esta preocupação, comparei com as crianças as modalidades de textos, pontuando as suas diferenças de finalidade e organização textual. Por exemplo, ao lermos “Os Três Porquinhos”¹³, diferenciamos este tipo de texto dos outros, anteriormente lidos, em sala de

13-) Os livros utilizados pelas crianças, ficavam em sala de aula, pois a escola não possuía biblioteca. Fazíamos rodízio desses de uma sala para outra, de forma que os alunos tivessem acesso a uma variedade de livros.

aula (os alunos disseram que essas histórias serviam para divertir, enquanto os noticiários se prestavam a informar).

Nessa ocasião, perguntei as crianças o que sabiam sobre a vida dos lobos, sugeri que fizessem uma pesquisa em enciclopédias, sobre o tema. Ao concluí-la, elas socializaram as informações acessadas na leitura grupal, conheceram, assim, outros dados além daqueles que já possuíam sobre a vida desse animal, modos diferentes de interpretação do real através do outro: a professora, os autores dos livros, os colegas de classe. Segundo Vigotski (op.cit.: 20) o papel do outro é fundamental para que possamos imaginar, através de relatos e imagens, o que não vivemos pessoalmente, dessa forma, saímos dos nossos limites e assimilamos novas experiências sociais e históricas.

As formas de leitura das histórias variavam, ora eram realizadas por mim, ora pelas crianças, em voz alta, silenciosamente, em duplas ou em grupo. Quando liam juntas, elas escolhiam um livro em comum, de seu interesse. Logo depois de realizarem a leitura se reuniam com outros dois colegas, nesse momento, as duplas socializavam a leitura e então escolhiam a história que mais gostavam, e a dramatizava. Esta dinâmica foi pensada, principalmente, como meio dos alunos compartilharem os seus conhecimentos e habilidades de leitura, e assim, ajudar aqueles que ainda não tinham as mesmas habilidades.

Algumas vezes, as histórias lidas ou criadas pelas próprias crianças, eram dramatizadas com os fantoches confeccionados por elas. Constatei que, esse momento, proporcionava o desenvolvimento do respeito pelo outro, da linguagem oral, da atenção, da memória, da criatividade e da capacidade de organização em grupo. Sobre o desenvolvimento da arte teatral, nas escolas, Vigotski (op.cit.: 87) afirma que esta atividade possui vários elementos dos diversos tipos de arte, pois em sua realização as crianças compõem, improvisam, montam e ensaiam a obra,

preparam o cenário, o vestuário, desenham, modelam, recortam, costuram... O teatro é um jogo completo, interessante e estimulante da imaginação delas.

A leitura dos livros era realizada pelos alunos, também, fora da escola. Semanalmente, eles retiravam o livro, anotavam o nome dele e a data da retirada, em uma ficha de leitura, e o levavam para casa. Depois da leitura, escreviam os seus comentários, para serem lidos espontaneamente, em sala de aula.

Os alunos registravam seus comentários em uma ficha de leitura, como esta abaixo:

NOME DO ALUNO: Luísa Paula Berger
 SÉRIE: 1^a
 DATA: 20/10/99


FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: O CÃO E O LOBO
 AUTOR (A): A. FELBERG
 EDITORA: A. FELBERG

COMENTÁRIOS SOBRE O LIVRO

Sultão era um cão bonito e bravo.
Ele guardava a chacara onde morava.
Quando Sultão ficou velho e não corria como antes, ficou doente durante muitas horas e como então, mandou-o enfiar.

FAÇA UM DESENHO SOBRE A HISTÓRIA



Com essas fichas organizamos murais e um livro das leituras preferidas da turma, este foi emprestado a outros alunos da escola, para que aumentassem o desejo e a curiosidade pela leitura.

Ao longo do trabalho com os alunos, os pressupostos de Jacques Le Goff, Robert Darnton, Roger Chartier, pertencentes à História Nova, esclareceram-me sobre o papel do imaginário na formação das representações/interpretações de

mundo que instituem a organização da sociedade e me apontaram novas maneiras de trabalhar com as produções literárias tradicionalmente disseminadas dentro e fora do contexto escolar, como forma de estar mediando as imagens e idéias das crianças sobre essas histórias.

Dessa forma, no próximo capítulo apresento a definição de imaginário, segundo este referencial e as influências dos seus pressupostos sobre a minha prática pedagógica. Defino e analiso, também, como as idéias sobre a imaginação da abordagem teórica da psicologia histórico-cultural, auxiliou-me a planejar maneiras de trabalhar com os alunos. Por fim, explico de que forma as minhas representações sobre o papel da escola e do professor, calcadas em Giroux e Paulo Freire, nortearam as minhas escolhas e ações pedagógicas, das quais emergiram limites e possibilidades.

CAPÍTULO 2

COMPREENDENDO O IMAGINÁRIO

2.1 O imaginário e a História Nova

A partir das investigações da escola dos Annales (*d' histoire économique et sociale*), sobre como a mentalidade do homem é formada, os historiadores pertencentes à História Nova, como Jacques Le Goff, Robert Darnton, Roger Chartier estudaram o conceito de imaginário. (Pesavento 1995 : 12)

Nascida após a Primeira Guerra Mundial, em 1929, com os fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a escola dos Annales questionava a história tradicional - política e factual, que se voltou para o estudo das atividades conscientes, voluntárias, orientadas para a decisão política, e as explicava a partir das relações entre infra e superestrutura incapazes de abarcar a realidade em toda a sua complexidade/dinamicidade. (Ariès 1993 : 155,156)

Para desenvolver análises complexas e abrangentes da dinâmica social, os historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre foram pioneiros em reconhecer a importância das atitudes e representações coletivas na dinâmica histórica, se dedicaram, então, ao estudo do coletivo com o auxílio das ciências humanas como a sociologia, a psicologia, a etnologia e a antropologia, que se ocuparam com os mesmos objetos de pesquisa.

Outros pesquisadores como Huizinga, Mário Praz e Norbert Elias, também, se interessaram pelo estudo das mentalidades, mas desenvolveram-no de forma independente e solitária, diferentemente do grupo dos Annales que em 1930,

integrava a chamada história social da qual a história econômica fazia parte, ambas se opunham em bloco à história tradicional. Sobre essa união, Philippe Ariès (op.cit. : 156, 157) escreve:

“ (...) É que ambas eram igualmente a história dos humildes e do coletivo. Os fatos econômicos (preços, salários, impostos, crédito, mercado) repercutiam na vida cotidiana de todos (carestia, miséria ou enriquecimento, fome, epidemias, mortalidade). Descobre-se que eles eram observáveis e que a série contínua de seus dados numéricos permitia uma leitura não anedótica da vida cotidiana. Eis por que um vínculo íntimo aproximava, então a história econômica da história psicológica.”

Essa interdisciplinaridade não foi totalmente alcançada, pois as contingências históricas, como a industrialização e a urbanização francesa, levaram os jovens intelectuais a se voltarem para o estudo das forças socioeconômicas. Segundo Ariès (op.cit.: 157), a história econômica privilegiada, após 1945, não era “qualquer história econômica”, ela tinha ambições humanistas e coletivas, “possibilitava alcançar a vida das massas, a multidão dos pequenos, dos obscuros”, entretanto, estas foram colocadas em segundo plano, e encaradas como “não científicas, pouco suscetíveis de um tratamento matemático” .

Coube a história demográfica (ramo da história econômica) retirar a história das mentalidades “do impressionismo anedótico”, e possibilitar-lhe o status científico através de uma “base documentária estatística”. Ariès (op.cit.: 159)

No final da década de 1960, uma terceira geração de historiadores, como M. Vovelle e P. Chaunu, contrariando a tendência dos estudos socioeconômicos, dominante na historiografia francesa, da década anterior, retomou os objetos de pesquisa dos pais fundadores da escola dos Annales: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco, as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, e as modalidades de funcionamento escolar. (Ariès op.cit.:160)

A retomada das questões culturais desde os anos 60 e 70, representou o descrédito crescente das gerações posteriores, na crença do progresso científico benéfico e absoluto, este não se apresentava mais como capaz de explicar as complexidades do real.

Mais tarde, na década de 80, a história das mentalidades recebeu críticas dos próprios intelectuais que nela trabalham, como Darnton e François Furet, por sua indefinição conceitual e imprecisão teórica. Em busca de uma metodologia de abordagem bem definida, estes pesquisadores resgatam a relação entre sonho, ciência e a potência criadora da imaginação¹⁴, se dedicam, assim, aos estudos sobre o imaginário:

“Representação, diz Le Goff é tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representações e como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade.” (Le Goff 1985, apud, Pesavento 1995)

14-) Segundo Pesavento (op.cit.: 12), essas relações entre ciência e sonho foram tecidas por Bachelard na década de 40.

Ancorada em Le Goff e outros estudiosos como Yves Durand, Pesavento define o imaginário como o campo das interpretações/representações sobre a realidade, sendo integrado pela imaginação, esta por sua vez estaria na base do saber científico. Pesavento (op.cit.: 21)

O processo de formação das representações envolve uma dimensão simbólica que *“se reporta, evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com seus significados (representações, significações).”* (Bourdieu 1982, apud, Pesavento 1995) Desse modo, a dinâmica de organização simbólica da sociedade é instituída pelos significados atribuídos pelos indivíduos à realidade, que podem ser interpretados de múltiplas formas, emergindo a criação de sentidos diversos para o real, e até mesmo, o rompimento com sistemas de representações e de valores dominantes. Pesavento (op.cit.: 15)

Todavia, as interpretações não se constituem em uma liberdade absoluta, de acordo com Pesavento¹⁵ (op.cit.: 22) para construir o seu sistema simbólico a sociedade se apóia na concretude do real, *“no que existe (...) as idéias-imagens precisam ter um mínimo de verossimilhança com o mundo vivido para que tenham aceitação social, para que sejam críveis.”*

Na interação entre o imaginário e a realidade, as representações/interpretações comportam os sonhos e os desejos coletivos, que ao mesmo tempo podem ser manipulados no *“jogo de intenções e socialização de idéias deliberadas”*, assim, na ordenação dos sonhos e dos desejos coletivos efetivada pela instância utópica do imaginário se infiltraria uma outra, a ideológica. Pesavento (1995 : 20-25)

15-) Pesavento, Sandra J. em seu trabalho – *“Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”*, Revista Brasileira de História, Vol.15, nº 29, pp. 9-27, São Paulo, 1995, pp. 22-24, ancora-se nos estudos realizados pelos historiadores da História Nova, como Jacques Le Goff e Robert Darnton, para definir a constituição e funcionamento do imaginário.

Por sua vez, as relações entre essas três dimensões comportadas pelo imaginário a utópica, a ideológica e a concretude do real, seriam organizadas pela função criadora da imaginação, resultando na produção de sentidos capazes de transformar a realidade:

“Na verdade, a concepção do imaginário como função criadora se constrói pela via simbólica, que expressa a vontade de reconstruir o real num universo paralelo de sinais.” Castoriades (1982), apud, Pesavento (1995)

Chartier (1990 : 59, 60), estudioso das questões culturais e ligado a História Nova, sinaliza as oportunidades em que a capacidade interpretativa do sujeito produz significações, resistindo à mensagem ideológica contida nos significados:

“(...) por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar, ou escutar são efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que longe de submeterem o consumidor a toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a apropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência.”

O olhar dos estudiosos da História Nova sobre imaginário, me possibilitou descortinar a dimensão rica e dinâmica da história, ver o homem como instituído pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, mas também como ser que constrói sentidos para o real, ultrapassando as determinações que a realidade concreta impõe, por isso, fundamentei meu trabalho docente e de pesquisa nessa corrente historiográfica.

Por outro lado, as pesquisas de Vigotski sobre a imaginação, na área da psicologia, apontaram-me modos de interação pedagógica capazes de proporcionar aos alunos experiências que servem de base para a ampliação da sua atividade imaginativa.

2.2 A imaginação e a psicologia histórico-cultural

Ao analisar o imaginário, Sandra Pesavento traz as idéias de vários estudiosos (isso inclui os historiadores da História Nova, como Darnton, Jacques Le Goff, Roger Chartier) sobre esse objeto, e denomina de imaginação a função criadora do imaginário, entretanto, esta autora não explicita o funcionamento da mesma, dessa forma, creio que seja pertinente resgatar os estudos de Vigotski sobre as particularidades da imaginação da criança, para entendermos melhor as implicações disso no trabalho pedagógico.

Vigotski (1987 : 17) entende que toda forma de atividade imaginativa utiliza os elementos das experiências sociais anteriores. Os elementos da realidade, resguardados na memória dos indivíduos servem de base para novas combinações realizadas pelo cérebro: *“El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo, los mitos, los cuentos, las*

leyendas, los sueños, etc., nos convencen de que lãs mayores fantasias no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados; a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación” De forma semelhante, Pesavento (1995: 22) também se refere aos elementos manejados pela potência criadora do imaginário (a imaginação) como *“dados reais, transformados e adaptados em combinações várias.”*

Embora ambos tenham sistematizado suas análises a partir desse pressuposto, Pesavento e Vigotski não tratam do mesmo objeto de estudo, pois a primeira preocupou-se em analisar o imaginário sem especificar o funcionamento da imaginação, em seu interior. Por sua vez, Vigotski (1987) não toca na questão do imaginário, mas aborda o funcionamento da imaginação em quatro formas ascendentes (ou seja, que comportam e se distinguem das formas anteriores) que capacitam os sujeitos a combinarem os dados provenientes da experiência social de maneiras específicas e cada vez mais complexas.

A primeira forma, base de todas as outras, realizaria combinações entre os elementos da realidade (como explicitado acima). O segundo modo de funcionamento da imaginação, consistiria na ascensão da primeira forma a uma segunda, ainda mais complexa, que ocorre quando imaginamos algo não vivenciado pessoalmente, como por exemplo, os fatos históricos passados. Nesses momentos, prescindimos de elementos da nossa experiência social acumulada, entretanto, não nos restringimos a ela, pois imaginamos e experimentamos através das descrições e dos relatos de outras pessoas.

A terceira forma, traz o componente emocional a todas as elaborações da atividade criadora, esta seleciona e combina imagens da realidade de acordo com as nossas emoções, servindo de linguagem ao estado de ânimo que nos domina, em determinado momento:

“Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes.” Vigotski (op.cit.21)

Por último, a quarta forma de relação entre fantasia e realidade, se refere à criação de “algo totalmente novo”, **produto da época e do ambiente do seu inventor**, capaz de materializar-se e de transformar o real:

“Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos estricta secuencia en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento.”
(op.cit.: : 37, 38)

Ao ancorar-se na idéia de que a imaginação funciona de múltiplas formas, a partir das relações estabelecidas entre indivíduo e contexto social, Vigotski (op.cit.: 35-38) destaca os efeitos exercidos pelas condições materiais desiguais nos

processos de criação, em classes sociais diferenciadas, atrelando os processos de formação da imaginação a materialidade social, e as necessidades e as vontades dos indivíduos, todavia não explicita o papel ideológico da escola, ou seja, não se refere ao processo de conhecimento, que acontece no interior dela, “*numa dinâmica histórica das forças sociais*”¹⁶, ao esboçar a elaboração conceitual como prática social. Também, não chama a atenção para a necessidade de desvendarmos as representações que os sujeitos fazem da realidade (incluindo as representações difundidas no contexto escolar), como o faz Pesavento (1995), fundamentada nos pressupostos da Nova História.

Porém, os estudos de Vigotski auxiliaram-me a identificar outras ações pedagógicas que promovem a expansão da atividade imaginativa.

Partindo do pressuposto de que a atividade imaginativa do sujeito é possibilitada pela experiência social acumulada, Vigotski conclui que ao contrário do que comumente se pensa, a imaginação da criança é pobre em relação à do adulto, por ser menor a sua experiência. Por esse motivo, ele sublinha a necessidade da escola ampliar as experiências das crianças:

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.” (op.cit.: 18)

16-) Fontana, Roseli C.. “*Mediação pedagógica na Sala de Aula*”. 1ª edição, Ed. Autores Associados, São Paulo, 1996.

Uma das tarefas da escola é auxiliar os alunos a se interessarem pelo domínio da escrita, para que superem o atraso entre linguagem escrita e linguagem falada comum às crianças pequenas (dos 7 anos até a adolescência). Segundo Vigotski (op.cit: 56), o interesse e o domínio da escrita pela criança podem ser cultivados se a escola ajudá-la a entender para quê se escreve, se fornecer a ela temas compreensíveis e de seu interesse e maneiras pelos quais ela pode escrever. Se for trabalhada dessas maneiras, a escrita pode facilitar o desenvolvimento da criação literária pelos alunos :

“Por ello, es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que le emocione y, especialmente, le incite a expresar con la palabra su mundo interno. Es muy frecuente que el niño escriba mal porque no tiene de qué escribir.”

Portanto, a escrita pode servir como instrumento de transmissão de pensamentos, de sentimentos, e do mundo interior da criança ... Permite, também, que ela desperte e se disponha a uma ação séria, supere suas angústias, domine a linguagem, e elabore maneiras de se expressar. Vigotski (op.cit.: 84) Creio que o domínio da linguagem escrita foi possibilitado aos alunos, em vários momentos do trabalho. Como foi explicitado no capítulo 1, preocupei-me em torná-la significativa para eles, desenvolvendo atividades que abarcassem situações

vivenciadas pelas crianças, ao mesmo tempo em que abordarmos os estilos diferentes de escrita e as regras para se escrever. Assim, elas se envolveram com os temas em discussão, e ao se expressarem, resgataram seus sentimentos (como ficou constatado no texto da Maira, analisado no capítulo 1), seus desejos, seus sonhos, elaboraram formas de escrever seus pensamentos e de participar nas atividades escolares.

As atividades de escrita foram implementadas dentro de um contexto que envolveu a leitura de vários tipos de texto, muitas vezes não disponíveis nos lares das crianças, como os noticiários e os enciclopédicos. A leitura envolveu, também, produções literárias conhecidas pelos alunos, como é o caso dos contos de fadas. Pesavento (1995), apontou-me outra forma de trabalhar com esses textos, que consistia na decodificação das significações presentes nessas histórias.

Para trabalhar com as significações subjacentes aos contos de fadas, precisei estudar em que medida elas estão relacionadas às visões de mundo dos contadores dessas histórias, como os camponeses franceses, e dos seus escritores, Charles Perrault e os irmãos Grimm, e como a mentalidade, desses sujeitos, foi influenciada pelo contexto histórico e social em que estavam inseridos. Baseei-me nos pressupostos elaborados, pelos historiadores da Nova História, como Darnton (1988) que realizou estudos sobre os contos de fadas, em circulação na França, do século XV ao XVIII.

Embora não pertençam ao grupo dos historiadores da História Nova, outros pesquisadores desenvolveram estudos ligados as formas culturais de interação social, como é o caso de Gutzat (1986) que analisou o contexto social de produção dos contos de fadas alemães e Thompson (1998) que discorreu sobre o papel do costume de contar histórias, no século XVIII.

2.3 As visões de mundo implícitas nos contos de fadas

Quem nunca leu ou ouviu contos de fadas como a Gata Borralheira, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, ou O Gato de Botas ?

Ao ler Darnton (1988 : 31, 32), entendi que a origem dos contos não pode ser datada com precisão, porém evidências históricas indicam que havia referências a eles, nos sermões dos pregadores medievais:

“Os pregadores medievais utilizavam elementos da tradição oral para ilustrar argumentos morais. Seus sermões, transcritos em coleções de “Exempla” dos séculos XII ao XV, referem – se às mesmas histórias que foram recolhidas, nas cabanas dos camponeses franceses, pelos folcloristas do século XIX.”

Referindo-se a outros estudos, Darnton (1988: 36 – 39) pontua que embora não se possa determinar no tempo e no espaço a origem dos contos de fadas, já existia uma Cinderela chinesa, desde o século IX, esta inconfundível com a heroína de Charles Perrault, um dos primeiros a registrar os contos populares franceses. Mesmo assim, não se pode falar em uma mitologia universal, pois no caso dos contos franceses tradicionais existem características peculiares que os diferenciam de outros contos, como os ingleses:

“Felizmente, uma tendência mais terra – terra do folclore possibilita que sejam isoladas as características peculiares dos contos franceses tradicionais. Le Conte populaire français ordena-os de acordo com o esquema classificatório Aarne – Thompson, que abrange todas as variedades de contos populares indo-europeus. Assim, fornece a base para o estudo comparativo e as comparações sugerem a maneira como os temas gerais se enraizaram e cresceram em solo francês.”

Em cada território os contos enraizaram-se de forma particular. As versões dos contos de fadas criadas e difundidas pelo povo da França, representavam o modo de pensar dos seus contadores, os camponeses franceses.

Darnton (1988), historiador das mentalidades, analisou como o pensamento dos camponeses franceses, do século XVIII, é representado nos contos e como essas histórias sofreram transformações, dando origem a outras versões. Deixa claro, que as versões francesas dos contos de fadas tem relação estreita com o contexto social dos camponeses. Essas expressam o modo de viver e encarar o mundo destes criadores, numa época em que a miséria, a peste e a fome sacrificavam a vida destas pessoas, por esse motivo, são realistas, grosseiros, libidinosos e cômicos, para ilustrar, Darnton (op.cit.: 21, 22), reproduz o conto Chapeuzinho Vermelho, *“mais ou menos como era narrado em torno às lareiras, nas cabanas dos camponeses”*:

“ Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

- Para a casa da vovó – ela respondeu.

- Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?

- O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro a casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.

Pam, pam.

- Entre, querida.

- Olá vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

- Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

- A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer carne e beber o sangue de sua avó!”

Então, o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

- Onde ponho meu avental ?

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E a cada vez o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai mais precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!

- É para me manter mais aquecida, querida.

- *Ah, vovó! Que ombros largos você tem!*
- *É para carregar melhor a lenha querida.*
- *Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!*
- *É para me coçar melhor, querida.*
- *Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!*
- *É para comer melhor você, querida.*

E ele a devorou.”

As versões posteriores, também, foram registradas a partir dos lugares ocupados, na escala social, pelos primeiros escritores dessas histórias, como Charles Perrault. Ao registrar e disseminar os contos, este autor modificou as versões orais, de acordo com suas visões de mundo, adequando tais histórias aos seus valores sociais:

“Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, précieuses e cortesões aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamãe Ganso. (...) Perrault parecia ser a última pessoa que, provavelmente, iria interessar-se por contos populares. Um cortesão “moderne” de maneira autoconsciente, (...) ele não tinha simpatia alguma pelos camponeses e por sua cultura arcaica.” (Darnton 1986 : 24)

Os irmãos Grimm, também, escreveram suas versões sobre os contos de fadas, depois destes enraizarem-se na Alemanha, através da imigração dos huguenotes franceses, como nos esclarece Robert Darnton, ao tecer análises sobre interpretações de outros estudiosos acerca do conto Chapeuzinho Vermelho:

“Os Grimm o conseguiram, juntamente com “O gato de botas, Barba Azul” e algumas poucas outras histórias, com Jeannette Hassenpflug, vizinha e amiga íntima deles, em Cassel; ela ouviu as histórias de sua mãe, que descendia de uma família francesa huguenote. Os huguenotes trouxeram seu próprio repertório de contos para a Alemanha, quando fugiram da perseguição de Luís XIV. Mas leram – no em livros escritos por Charles Perrault, Marie Catherine d’Aulnoy e outros. (...) Assim os contos que chegaram aos Grimm através dos Hassenpflug não eram nem muito alemães nem muito representativos da tradição popular.” (Darnton 1986 : 24)

As primeiras impressões intelectuais dos irmãos Grimm estão relacionadas à corrente literária romântica que se ocupava em estudar a sociedade medieval, como uma *“contra-reação à racionalidade do iluminismo”*, motivação que os levou a se interessarem pelos contos de fadas:

“O interesse que dominava os seus estudos era o interesse pelos tempos passados, especialmente pela Idade Média e antes. Para entender isto não como uma dedicação pessoal dos irmãos Grimm, é necessário lembrar a época em que eles viveram. Receberam as primeiras impressões intelectuais durante o romantismo. Dentro desta corrente intelectual e literária existia a tendência de virar-se para trás, à Idade Média, de refletir e ocupar-se com aquela época.”
(Gutzat 1986 : 26)

As versões de Charles Perrault, e posteriormente, dos irmãos Grimm circularam nas várias camadas sociais, ao mesmo tempo, aquelas criadas pelos camponeses franceses (embora tenham sido recolhidas pelos folcloristas do século XIX e hoje estejam disponíveis no Museu de Artes e Tradições Populares, em Paris) não são mundialmente conhecidas como as versões desses escritores.

Desde que foram inventados os contos transformaram-se em um costume. De acordo com Thompson¹⁷ (1998 : 16,17), durante a história do homem, os costumes sempre expressaram resistência:

17-) Thompson, Edward Palmer (1924-1993) formou-se em história na Universidade de Cambridge. Serviu na Itália durante a Segunda Guerra, trabalhando na construção de ferrovias na Iugoslávia. De volta a seu país, lecionou na Universidade de Leeds em cursos não-acadêmicos dirigidos a trabalhadores. Foi professor da universidade de Warwick de 1965 a 1971 e, nos anos 70, ensinou esporadicamente em universidades americanas. Militou no PC britânico, com o qual rompeu em 1956 para compor a Nova Esquerda. Atuou como pacifista antinuclear nos anos 80.

“No século XVIII, o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática, ou direito reclamado. (...) Longe de exhibir a permanência sugerida pela palavra “tradição”, o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual os interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. Essa é a razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como cultura popular. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.”

Ginzburg (1998 : 20) lembra que o sociólogo Bakhtin¹⁸, também, partilha da idéia de que os costumes são formas de resistência criadas pelas camadas populares oprimidas, ao longo da história:

18-) Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, estudou na Universidade de Odessa e de São Petersburgo, onde se diplomou em história e filologia, em 1918. Participou de um pequeno círculo de intelectuais freqüentado, entre outros, por Marc Chagall, P.N. Medviédiev e V.N. Volochinov. Estes dois últimos amigos e discípulos de Bakhtin, assinarão suas primeiras obras. O Freudismo e Marxismo e Filosofia da Linguagem aparecem sob o nome de Volochinov, e o Método Formalista Aplicado à Crítica Literária sob o de Medviédiev . Em 1929 Bakhtin publica também, com a sua própria assinatura, Os Problemas da Criação em Dostoievski. Em 1946 defende, no Instituto de Literatura da Academia das Ciências da U.R.S.S., sua tese, e em 1965 a publica em Moscou com o título Rabelais e a Cultura Popular da Idade Média e do renascimento.”

“No centro da cultura configurada por Bakhtin está o carnaval: mito e rito no qual confluem a exaltação da fertilidade e da abundância, a inversão brincalhona de todos os valores e hierarquias constituídas, o sentido cósmico do fluir destruidor e regenerador do tempo. Segundo Bakhtin, esta visão de mundo elaborada no correr dos séculos pela cultura popular, se contrapõe, sobretudo na Idade Média, ao dogmatismo e seriedade da cultura das classes dominantes.”

Através desses autores, fui imprimindo outras significações para os contos de fadas, outrora considerados por mim como mera ficção, agora são entendidos como criação relacionada à realidade. No caso dos camponeses franceses, suas versões conotavam resistência contra a dominação social vigente, elas *“mostram como é feito o mundo e como se pode enfrenta-lo. O mundo é composto de tolos e velhacos, dizem: melhor ser velhaco do que tolo.”* (Darnton 1988 : 92)

Se as diferentes versões dos contos de fadas trazem, em seu bojo, os modos de viver e interpretar o mundo de seus autores, o presente trabalho parte do pressuposto de que não podem ser encaradas como pura fantasia alienada da realidade, e nem ser encaradas como inocentes, já que suas concepções de mundo são reforçadas através da leitura dessas produções literárias.

Essas afirmações, trazem a tona questões relativas à função da instituição escolar e ao papel dos professores, no processo de formação intelectual e social dos alunos, definidas e analisadas por Giroux (1997), e que serviram de norte para análise do que foi implementado, por mim, em sala de aula.

2.4 As Visões de Mundo da Professora

O trabalho pedagógico envolve desde os conteúdos ensinados, os modos de interação social, até as formas de organização da estrutura educacional, cabendo aos profissionais, da área, efetuarem escolhas concernentes a esses elementos do processo educativo, que irão incidir na formação das idéias e atitudes dos alunos. Essas escolhas feitas, principalmente, por nós, professores (pois, a nós são delegadas muitas das decisões definidoras da atividade pedagógica) ancoram-se nas suas concepções, sobre a educação.

Quando iniciei o trabalho com as crianças, alguns referenciais mediavam a organização da minha prática pedagógica (a delimitação dos objetivos, a escolha dos materiais e dos procedimentos utilizados) e sistematizavam as minhas visões de mundo. Estes referenciais estão relacionados ao contexto em que me formei como profissional da educação, às interlocuções estabelecidas entre eu e os autores, professores, colegas com os quais convivi.¹⁹

Como foi explicitado, foram utilizados nesta pesquisa, os referenciais da psicologia histórico-cultural e da História Nova, mas além desses, outros estudos como os realizados por Henri Giroux (1997) contribuíram para o meu trabalho, na medida, em que me auxiliaram a identificar as limitações e as possibilidades das minhas ações como profissional da educação.

Não pretendo aqui, recuperar sistematicamente os estudos de Giroux, pois creio que isto não é tão necessário quanto identificar, na sua obra rica e fecunda, os pressupostos que contribuem para a avaliação do meu trabalho pedagógico, tarefa que me comprometo a realizar nesta pesquisa.

19)- *Fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin, Fontana (1997 : 70) explica a constituição da subjetividade: “Somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem; vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que também falamos nos/pelos outros.”*

Esse pesquisador americano influenciado por várias correntes epistemológicas como a escola crítica, a nova sociologia, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, e pelos pensadores Antônio Gramsci e Paulo Freire²⁰, defende o desenvolvimento de uma linguagem por meio da qual os educadores possam entender as relações entre o ensino escolar, as relações sociais mais amplas e as necessidades e experiências historicamente construídas dos alunos (Giroux 1997)²¹.

Nos auxiliando a entender o papel da escola e suas relações com os outros setores da sociedade, Giroux explicita os modos pelos quais o discurso da dominação se manifesta nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e nas interações professor-aluno. Para ele, as práticas reproduzidas pelos educadores, de selecionar os alunos e estruturar o currículo de acordo com as necessidades da indústria, são empecilhos a concretização dos valores democráticos apregoados pelo discurso liberal.

20-) No prefácio do livro “Os professores como intelectuais” de Giroux, Editora Artmed, Porto Alegre, 1997, Peter McLaren descreve a trajetória acadêmica desse pesquisador: “ De modo geral, existem dois períodos principais na obra de Giroux. O primeiro se reflete em seus ensaios sobre classe social e escolarização que foram escritos no final dos anos 70. Nesta época, ele estava muitas vezes associado com um pequeno, porém influente, grupos de teóricos educacionais – o qual incluía pessoas como William Pinar, Jean Anyon e Michael Apple – que produziram algumas análises importantes sobre escolarização, as quais agora parecem um tanto carregadas pela linguagem da economia política e um conceito reducionista de reprodução social. Enquanto grande parte do trabalho produzido pela escola crítica naquela época mantinha uma deferência residual à determinação causal e a um marxismo de cunho econômico, Giroux logo começou a imaginar um relacionamento mais complexo entre o que transpirava na sala de aula e os arranjos políticos, sociais, morais e econômicos dentro da sociedade mais ampla. Giroux foi influenciado até certo ponto pela nova sociologia do conhecimento que surgiu com o trabalho de Michael Young e Basil Bernstein na Inglaterra (...). Os interesses teóricos de Giroux logo gravitaram em torno dos escritos do teórico Antonio Gramsci do educador brasileiro Paulo Freire e da teoria crítica da escola de Frankfurt.(...)”

21-) Giroux, Henry A. – “Os professores como intelectuais” - editora Artmed, Porto Alegre, 1997;

Dessa forma, ele questiona a idéia baseada no discurso neoconservador, de que esta instituição funcionaria para o fortalecimento da igualdade e da democracia, entretanto, essas conclusões de Giroux (op.cit.: 26,27) não o levam a acreditar que a escola funciona única e exclusivamente para reproduzir os modos de interação dominante, como acreditam os críticos radicais. Segundo, ele *“a tragédia desta posição impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas e escolares. Neste tipo de análise existe pouca compreensão das contradições, distâncias e tensões que caracterizam a escolarização.”*

Combinando a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade de Paulo Freire²², Giroux visualiza oportunidades por meio das quais administradores, professores e alunos podem elaborar modos de ação contra a hegemonia social. Essas possibilidades podem ser efetivadas na atividade pedagógica, pelo trabalho crítico em relação às experiências dos oprimidos, *“a fim de se revelarem suas forças e suas fraquezas”*. Giroux (op.cit.29)

Esses modos de ação contra as formas de interação dominante, implicam, também, uma mudança de postura por parte dos professores e alunos em relação ao conhecimento, um rompimento com a prática da pedagogia imaculada que ratifica as categorias dominantes de conhecimento e valores, como também enfatiza *“uma abordagem teórica e não dialética da estruturação e da nossa percepção do mundo”*. Essa nova postura significa um esforço constante para desenvolver o pensamento crítico, definido da seguinte forma por Giroux (op.cit.: 97-99):

22-) Segundo Giroux (op.cit.: 147,148) a linguagem da possibilidade de Paulo Freire está ancorada na idéia de que *“a história nunca é determinada. Assim como as ações dos homens e mulheres são limitadas pelas pressões a que estão submetidos, eles também criam estas pressões e as possibilidades que podem decorrer de seu questionamento.”*

“O pensamento crítico é aqui entendido como a capacidade de tornar problemático o que havia sido tratado como dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado (...) Em termos pedagógicos, isto significa que os fatos, questões e eventos em quaisquer estudos sociais deveriam ser problematicamente apresentados aos estudantes. O conhecimento neste caso exige busca, invenção e reinvenção constantes.”

Ao desenvolver o trabalho com as crianças, eu tinha consciência das relações, explicitadas acima, entre o papel da escola (hegemônico e contra-hegemônico), e os modos de interagir com o conhecimento, adotados por administradores, professores e alunos. Desde o curso de pedagogia, os estudos de Paulo Freire, em especial (nos quais Giroux apóia-se), esclareceram-me sobre a possibilidade de transformação da realidade, subjacente aos mecanismos de controle (dentre eles a escola), ao mesmo tempo em que eu encontrava significado para estas análises, a partir do meu lugar social, como sujeito oprimido e que exerce o poder (como professora) em uma realidade sócio-econômico-cultural neoliberal.

Pesando em modos anti-hegemônicos de interação com o conhecimento, planejei outro modo de trabalhar com os contos de fadas, que não se restringisse apenas a sua leitura. Selecionei e abordei aspectos da história e cultura humanas desconsiderados pelos saberes que a escola favorece principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, pelo *“desvelamento do horror do sofrimento passado*

e a dignidade e solidariedade da resistência”²³, ou seja, empenhei-me em auxiliar os alunos a olharem para os contos de fadas de uma forma distinta daquela comumente aceita e disseminada socialmente, não como histórias fictícias, mas em íntima relação com o seu contexto social de produção. Entretanto, essa postura frente ao conhecimento não foi adotada por mim, em outras ocasiões. Não problematizei e contextualizei os valores da abordagem marxista, utilizada por mim para nortear as relações entre passado e presente, além disso, não questioneei as relações valorativas implícitas nas idéias dos alunos (as limitações da minha atividade pedagógica serão explicitadas, no próximo capítulo).

Em outras palavras, compreendi até que ponto os significados atribuídos por mim, ao papel da escola e do professor, segundo os pressupostos de Paulo Freire e Giroux foram incorporados à prática pedagógica e como esta foi tecida por outro modo de interação pedagógico, o tradicional (subjacente ao pensamento neoliberal) e a repercussão disso, sobre a produção de significações das crianças.

23-) Ao salientar a importância do estudo das “manifestações de sofrimento que constituem as condições imediatas e passadas de opressão”, Giroux (*op.cit.*: 30) denomina-o de *libertação da memória*.

PARTE II

A LEITURA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO



“Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel formador.”

Paulo Freire

CAPÍTULO 3

ABORDANDO ALGUNS ASPECTOS DO PRESENTE

Partindo da concepção de que a alfabetização não é somente a aquisição da leitura e da escrita, mas simultaneamente, a possibilidade da criança ampliar o seu repertório de leitura sobre o mundo, desenvolvi um trabalho de abordagem dos aspectos sociais específicos como a fome, a exploração, em diferentes épocas da história.

Iniciei o trabalho a partir da realidade do aluno, abordando o contexto social contemporâneo, identificando esses aspectos, para que mais tarde, fossem relacionados ao contexto social dos contos de fadas franceses. Dessa forma, as informações apreendidas no âmbito escolar foram significadas pelas crianças a partir dos problemas do seu tempo²⁴.

A abordagem dos problemas sociais como a fome e a exploração, foi privilegiada para que as crianças atentassem para os problemas do seu tempo e percebessem a permanência deles, ao longo da história, e compreendessem que muitas vezes os problemas não são equacionados como aparecem em alguns tipos de produções literárias como é o caso dos contos de fadas, ou por outros meios de comunicação, como as novelas.

Faz-se necessário explicitar, porém, que ao visualizar os leitores como passíveis de influências, não os estou compreendendo como indivíduos passivos às significações presentes nos modos de interação social (inclusive àquelas disseminadas no âmbito escolar), mas sim como produtores de sentido.

24-) *O conhecimento por parte delas em relação aos problemas sociais, ficou constatado tanto na dinâmica discursiva quanto nas enunciações escritas, como ficará evidenciado adiante, neste capítulo.*

Ao discorrer sobre a capacidade de decodificação dos leitores, Certeau (1990 : 266), nos assegura que a produção de sentidos não é definida “*por um depósito, por uma “intenção” ou por uma atividade autoral.*” Com o mesmo sentido, Freire 1985, apud, Giroux 1997 afirma que “*o ato de estudar um texto não é simplesmente um relacionamento com o texto imediato.*”

Ancorado em Vigotski, Pino (1992 : 322) explicita, em linhas gerais, as implicações subjacentes à produção de significações entre sujeito/objeto e sujeito/sujeito. Segundo ele, as significações não estão contidas nem nas coisas nem nas suas representações, mas na “intersubjetividade anônima”, que é a intersecção entre o mundo público dos signos e significados e o mundo privado, ou da subjetividade. Neste encontro, os significados das palavras (segmento estável da significação) são reconstruídos comportando variações de sentido (segmento instável da significação) em decorrência “da subjetividade de cada um dos agentes do processo de comunicação”. Assim, a constituição social do sujeito se efetiva não somente pelo consumo das significações em circulação na sociedade, mas também, pela sua participação como produtor de sentido.

Na relação intersubjetiva, os “lugares simbólicos”²⁵ ocupados pelo Eu-Outro constituem “um mundo público feito do encontro de mundos privados”, nesse entrelaçamento os indivíduos se apropriam das funções psicológicas²⁶, desenvolvidas no plano social, de acordo com as relações simétricas e assimétricas da situação/contexto e com as suas estratégias de apropriação e participação nessas relações.

25-) Segundo Pino, Angel, em “As categorias de público e privado na análise do processo de internalização” - Revista Educação & Sociedade, nº 42, 08/1992, pp.324 “as categorias de público e privado não definem espaços físicos, mas simbólicos, em que as atividades humanas adquirem uma determinada significação.”

26-) O termo funções psicológicas superiores é utilizado por Vigotski para designar os processos em que nos apropriamos dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas especiais, como a atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos. – “História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” – Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

Segundo Pino (op.cit.: 325), a análise dessas estratégias possibilita o entendimento das maneiras como cada indivíduo reconstitui no plano subjetivo as funções psíquicas. Giroux (op.cit.: 137), também, aponta para a necessidade de se investigar os modos de produção de significados pelos indivíduos, entretanto, ele sugere o contexto escolar como lócus de pesquisa, permitindo aos educadores-pesquisadores se conscientizarem de como as relações entre o poder, os discursos e as práticas influenciam a constituição das subjetividades:

“Com efeito, eu advogo uma pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos educadores compreenderem como se produzem às subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas que muitas vezes são apenas parcialmente compreendidas. Uma pedagogia assim torna problemático o modo como professores e estudantes sustentam, resistem ou acomodam aquelas linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam dentro das relações de poder e dependência existentes.”

Diante das palavras de Giroux (op.cit.: 141), conscientizei-me da essência do meu trabalho de pesquisa, que é a possibilidade de visualizar a escola como lugar possível de desenvolver-se uma política cultural e de pesquisa sobre como se processam os discursos e quais as suas influências sobre as histórias, sonhos e experiências dos alunos muitas vezes silenciadas . . .

O meio encontrado para conhecer a constituição das subjetividades, foi a dinâmica discursiva, veiculada pela palavra responsável pela re-organização da atividade mental e das experiências sociais dos indivíduos:

“Segundo Vygotsky é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos.”

Fontana (1997:11)

A dinâmica discursiva foi planejada como um espaço para a expressão e a análise das idéias, todavia, não foi na dinamicidade dela (no momento em que ela estava ocorrendo) que compreendi as formas pelas quais o meu discurso influenciou ou não a elaboração das significações dos alunos, seus valores, seus desejos e a constituição dos seus modos de interação social. Essa compreensão ocorreu num segundo momento, quando a teoria permitiu-me constatar as possibilidades da minha prática pedagógica, *“compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular”*²⁷. Assim, a prática não se configurou, nesta pesquisa, como simples aplicação da teoria, houve ocasiões em que a teoria fez apontamentos e distanciou-se da prática, e vice-versa.

27-) *Para Paulo Freire existe a necessidade haver um distanciamento entre a teoria e a prática, pois é a partir disso que a primeira preserva o seu distanciamento crítico aos fatos e as experiências de uma determinada sociedade, e cria condições para manter a prática de maneira crítica. Giroux (op. cit.: 155)*

Começamos a abordagem dos aspectos sociais, em sala de aula, através de um texto que tratava do conceito de agricultura. Esta temática havia sido contemplada, anteriormente, quando conversamos sobre o tema êxodo rural²⁸, por não ser desconhecida dos alunos foi retomada para que eles a ampliassem e a relacionassem com o contexto social dos camponeses franceses.²⁹

Porém, antes de abordarmos o passado, relacionamos o conceito da palavra agricultura ao presente, identificando problemas sociais que estão ligados a esse tema, como é o caso da fome. Ao interpretarem esse texto, as crianças haviam iniciado o cultivo de uma horta, no terreno da escola.

3.1 A horta

Iniciamos o cultivo de uma horta, na escola, no final do mês de outubro. Para isso, contamos com a participação voluntária do pai de uma aluna, que gentilmente, carpiu uma área do terreno da escola, para que pudéssemos plantar. Eu e alguns alunos colaboramos com o empréstimo de ferramentas e a doação

28-) *Através das nossas conversas e de uma campanha para arrecadar gibis, constatei que o da Turma da Mônica, era mais conhecido pelos alunos. A partir do personagem Chico Bento conversamos sobre os dialetos existentes no Brasil e sobre os modos de viver, centralizando a nossa atenção sobre a vida no campo. Nesta ocasião, me referi a alguns problemas da área rural e como isso afeta a vida urbana, chamei a atenção dos alunos para as condições de vida precárias dos trabalhadores rurais e a sua saída para as cidades.*

Trabalhei com os gibis, pois este une escrita e desenhos, facilitando o processo de alfabetização. Além disso, as crianças que não conheciam este material, poderiam entrar em contato com outros tipos de organização da escrita, e fazer comparações entre as histórias em quadrinhos e os textos informativos (dentre estes, textos jornalísticos, enciclopédicos e os da literatura universal), privilegiados, anteriormente, no nosso trabalho.

29-) *Busquei informações sobre os contos de fadas, em Darnton (1996 : 43, 44), este esclareceu-me que a maioria dos camponeses franceses, do século XVIII, contadores dos contos de fadas, vivia miseravelmente, tinha dificuldade para sobreviver, semelhante a muitos trabalhadores rurais do Brasil. Os camponeses franceses eram freqüentemente obrigados a saírem da aldeia pois, não tinham condições de sobreviver ali, iam para as estradas à procura de restos de comida.*

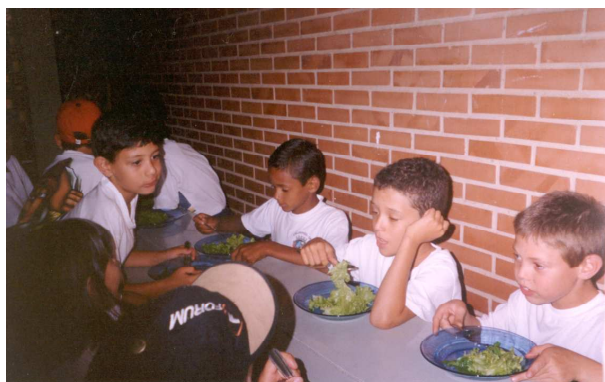
de sementes e de esterco. Antes de plantarmos as sementes de vários tipos de vegetais, como alface, cenoura, rabanete, abóbora e rúcula, retiramos as pedras do terreno e fizemos os canteiros. Todos os dias, a regávamos e a protegíamos dos predadores (cercamos os canteiros com barbante com esta finalidade), como mostram as fotos:



No início de dezembro, colhemos somente as folhas, como a alface e a rúcula.

Em sala de aula, perguntei aos alunos o que pensavam sobre os legumes não terem crescido, eles apontaram para várias hipóteses: a aridez do solo, a escassez de esterco, ferramentas e de tempo para que esse tipo de vegetal se desenvolvesse.

Na hora do lanche, os alunos degustaram os vegetais colhidos:



Apesar de contarmos com poucos recursos (citados acima) à nossa disposição para o cultivo da horta, essa atividade possibilitou que os alunos acompanhassem as fases de crescimento das plantas, conhecessem alguns cuidados necessários para o desenvolvimento destas e a sua importância para a manutenção da vida.

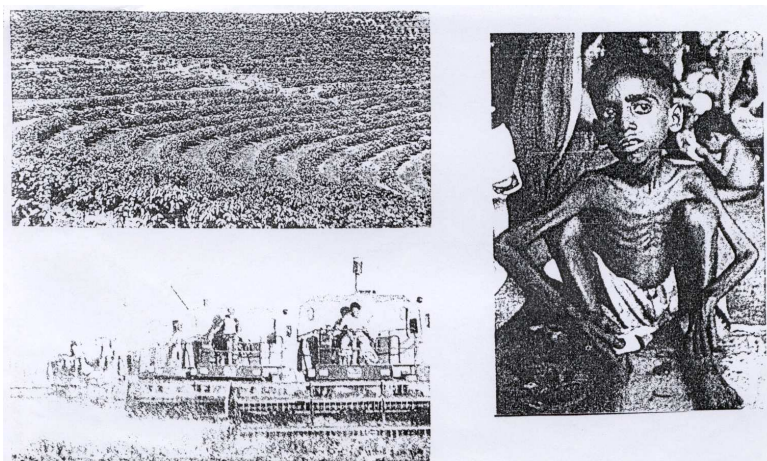
Durante o tempo em que cultivávamos a horta, trouxe um texto sobre a agricultura, para ser interpretado, em sala de aula, no dia 04/11/99. Para escreve-lo, consulte a enciclopédia ilustrada da *Folha de São Paulo*, e inseri duas imagens, de um lado um campo com uma grande plantação, e do outro uma criança raquítica:

“AGRICULTURA

É cuidar do solo e da criação de animais.

A agricultura serve não somente para fornecer alimentos para uma família, por exemplo, como também para ser comercializada, isto é, os alimentos colhidos e os produtos fornecidos pelos animais, são vendidos, como a carne.

O uso de sementes selecionadas de fertilizantes, pesticidas, métodos biológicos, máquinas agrícolas, como tratores e ceifadeiras inventados pelo homem aumentaram a quantidade de alimentos produzidos, mesmo assim, muitas pessoas, ao redor do mundo passam fome. Você já se perguntou porquê ?”



Através da dinâmica discursiva, os alunos relacionaram os conhecimentos do texto “Agricultura”, com as suas experiências de organização e cultivo da horta na escola, apreenderam, por exemplo, que agricultura significa, também, cuidar dos animais, e que o cultivo tanto destes, como dos alimentos sofre modificações tecnológicas e de finalidade.

Além disso, o significado da palavra agricultura foi ampliado, quando o relacionei a outros elementos da realidade, como a fome, questionando o sentido da palavra em questão e suscitando as contradições existentes no desenvolvimento histórico desta. Fiz isso, no turno (74), logo após a interpretação do texto³⁰, ao retomar a pergunta, na conclusão deste, e chamar a atenção dos alunos para as duas imagens impressas nele, como mostra o trecho da interlocução estabelecida, na aula do dia 04/11/99:

30-) *Essa estratégia era utilizada para certificar-me de que, a maioria dos alunos, tinha apreendido as idéias principais dos textos.*

(74) *Profa.: Mas gente, olhe bem, mesmo aumentando a produção, isto é, o agricultor conseguindo uma colheita com muitos alimentos, ou seja, ele foi lá e colheu um monte de alimentos, mesmo assim o que acontece com as pessoas?*

(75) *Jéssica.C.: Passam fome.*

(76) *Profa.: Por que será que mesmo o homem tratando da terra, cuidando das plantas e colhendo muito alimento e vendendo esses alimentos, por que será que muitas pessoas no mundo passam fome?*

(77) *Elton: Porque não tem lugar para plantar.*

(78) *Profa.: Será que é esse o problema? O Brasil é um país muito pequeno?*

(79) *Alunos: Não. Grande.*

(80) *Profa.: Então será que é por falta de terra?*

(81) *Jonathan: Não é, eu sei prô. Não tem dinheiro pra comprar sementes.*

(82) *Profa.: Que mais?*

(83) *Jéssica C.: Não tem emprego.*

(84) *Profa.: Quem não tem emprego?*

(85) *Elton: O homem que vem do campo.*

(86) *Profa.: E por que será que eles vieram do campo para a cidade?*

(87) *Juliana: Porque lá não tinha emprego.*

(88) *Profa. E ele vem para a cidade, ele consegue emprego?*

(89) *Alunos: Não.*

(90) *Profa.: Porque será que ele não consegue emprego aqui na cidade?*

(91) *Juliana.: Porque ele não tem estudo.*

(92) *Elton.: Eu acho que quando ele chega assim, né, não tem mais vaga pra arruma trabalho na fábrica.*

Nos momentos de leitura/interpretação, a mediação entre as crianças e a materialidade do texto não foi estabelecida somente pela corporeidade física, mas pela corporeidade social e cultural dos alunos.³¹ Ao interpretarem conjuntamente, as crianças trouxeram idéias compartilhadas no interior da sociedade, veiculadas pela mídia ou na convivência com as pessoas próximas, por exemplo, no turno (77) da dinâmica discursiva, Elton apontou o problema da falta de terras como causa da fome, este sentido foi aderido pelo colega Jonathan na fala (81), ao sinalizar a falta de capital para plantar.³² Embora os dois alunos mencionem problemas sociais diferentes, estes estão relacionados, pois se referem a uma mesma esfera da realidade, a do trabalhador rural. Essa significação, apareceu, também, nos textos de Jonathan e Rafael e de outros dois alunos, Luis e Arthur, quando foram solicitados a sistematizarem, em duplas, suas idéias sobre a fome³³:

“Hoje no nordeste avia acontecido uma tragedia.

Os donos das terras mataran 5 inosenosente os dononos das terras fugiran.

Depois de 25 anos os donos da térra foram presos e as terras ficaram para os homen do canpo.”

Texto do Jonathan e Rafael

31-) Chartier, Roger – “Cultura Escrita, Literatura e História” – Artmed editora, Porto Alegre, 2001.

32-) Quando a aula terminava, eu escutava os diálogos gravados em fitas cassete e lia os textos escritos pelas crianças. Este procedimento, permitiu – me lembrar as falas dos alunos, na íntegra.

33-) Os textos dos alunos foram transcritos na íntegra, para que os leitores conheçam as suas idéias e o modo como estavam elaborando a escrita.

“ELE NÃO TEM NADA PARA COMER ELE FICARISTO O GOVERNO NÃO
 DA SPASO PARA PLANTAR NÃO TEM CASA PORQUE ELAS
 NÃO TEM DINHEIRO. PARA COMPRAR UMA CASA ISEM CUMIDA.”

Texto do Luis e Arthur

Essas enunciações escritas, nos falam do momento histórico vivenciado pelas crianças, em que os conflitos sociais foram expostos, provavelmente, pelos meios de comunicação (esses acontecimentos não foram abordados em sala de aula). Nesses textos, as crianças “descreveram” a concretude do real, ou seja, resgataram ao mesmo tempo, a materialidade social (fatos históricos) e os juízos de valores que a organizam (idéias sobre a reforma agrária, sobre o desempenho da justiça e sobre o papel do Estado).

Ao expressarem tais idéias, os alunos as entrelaçaram com os dizeres produzidos no âmbito da sala de aula, eles apontaram relações de causa e efeito entre a fome e esses conflitos sociais, ocorridos na zona rural.

Se a invenção de sentido constitui-se pela maneira com que o sujeito concretiza na sua fala o caráter público dos significados das palavras³⁴, entendo que ao relacionarem significados socialmente instituídos para a temática em questão, os alunos elaboraram e atribuíram um sentido para a mesma.

De acordo com Chartier (2001 : 33), a prática de invenção de sentido é limitada pelas possibilidades sociais e culturais compartilhadas pelos indivíduos:

“(...) supõe-se, em princípio que a leitura seja uma prática de invenção de sentido, uma produção de sentido. A partir

34-)Pino (op.cit.: 324)

de tal fato, devemos compreender que essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e por outro lado que, como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações.”

De forma semelhante a Chartier, Certeau (1990: 263, 264) também define a leitura como um ato léxico, pois esta permite que o leitor antecipe hipóteses provenientes de uma “*memória cultural adquirida de ouvido*” àquilo que lê, ao mesmo tempo, em que suas significações são verificadas, ou invalidadas pela decifração dos signos.

Ao conscientizar-me da existência da relação de verificação estabelecida pelos alunos (leitores), entre as suas idéias e a decifração dos signos, compreendi que as informações do texto “Agricultura” sobre uma temática específica, aliado às imagens que o acompanhavam contribuíram para a delimitação de sentido, na medida em que evocaram outras imagens-idéias dos alunos, relacionadas ao contexto rural. Os signos e imagens do texto delimitaram as idéias sinalizadas pelos alunos, na medida em que, a maioria delas teve como pano de fundo, a questão da miséria vivenciada pelo homem do campo, como constatado nas significações da Jéssica Clemente, turno (83), de Elton, turno (85), e da Juliana, nos turnos (87), (91) e (92).

A problemática do desemprego do homem do campo norteou as elaborações dos alunos sobre a questão da fome, dominando, assim a dinâmica discursiva, também por causa da comunicação estabelecida entre professora e alunos.

Ancorado em Vigotski, Pino (op.cit.: 322) nos aponta que “*o significado das palavras (...) é um simples elo de ligação entre o significante e o referente, cuja*

existência, efêmera pois objeto de convenção, depende da própria função comunicativa. (verbal ou outra).” Portanto, se um sentido determinado emergiu e dominou a atividade interpretativa foi devido à própria atuação dos sujeitos (aderindo ou discordando desse sentido) no contexto comunicativo.

Analisando a minha postura frente aos dizeres das crianças, creio que, tomei certas atitudes (como a de questioná-las) para certificar-me do que elas já sabiam, para legitimar/validar o sentido da discussão, do que para desestabiliza-lo. Dessa forma, a mediação pedagógica limitou-se ao conhecimento sobre o êxodo rural compartilhado por mim, anteriormente, em sala de aula. Isso foi constatado, também, a partir das enunciações escritas dos alunos:

“Por que as pesouas não tem diero, Poqeéla es dasipogada.”

Texto da Aline e da Edilaine

Ao escreverem o texto, transcrito acima, referindo-se ao desemprego como causador da fome, as alunas Alin. e Edil., não entrelaçaram nenhum comentário pessoal a essa idéia compartilhada por mim, anteriormente, quando abordarmos o êxodo do trabalhador rural (conhecimento socialmente instituído), e que foi resgatada pelos alunos, durante a dinâmica discursiva, do dia 04/11/99. A utilização dos meus dizeres, na íntegra, revela o poder de influência do meu discurso nas relações estabelecidas com os alunos (eu e eles, sujeitos que ocupam lugares distintos na organização educacional). Em outras palavras, as enunciações escritas dessas alunas demonstram quão legítimo consideraram o meu discurso, pois este representa o saber escolar com valor social distinto de outras formas de saber.

A legitimidade social do meu discurso de professora, também, sobrepôs-se aos dizeres das crianças de outras formas:

“Por que que a criança não tem nada para comer? Porque elas não tem dinheiro.

Por que eles foram pedir comidas?

Porque eles estavam com muita fome.”

Texto da Gisele e da Bianca

No texto de Gisele e Bianca, elas assumem “*um dizer/lugar professoral*”³⁵, pois se desdobram em perguntar e responder, imitando a voz da professora e do aluno que responde. Porém, os meus modos de dizer não são simplesmente imitados, mas entrelaçados as imagens do texto e a outras imagens que as alunas possuíam sobre o assunto, além da figura da professora e do aluno³⁶, outra imagem se infiltra no enunciado: a imagem da criança que não tem nada para comer. Certamente, a foto da criança raquítica que acompanhava o texto “Agricultura”, evocou em Gisele e Bianca, as imagens de outras crianças na mesma condição que aquela da fotografia. Em outras palavras, “*o sentido primário literal que a imagem (símbolo) do texto possui, designou um sentido que não pode ser apreendido senão pelo segundo.*” Pesavento (1995:22)

Ao mesmo tempo, em que imitam o meu modo de interagir, elas deslocam o sentido do meu discurso, predominante nas falas e na maioria das enunciações escritas dos alunos (qual seja, o desemprego do trabalhador rural como causa da fome), para a problemática da miséria que afeta as crianças do meio urbano.

35-)Fontana (*op.cit.*: 134)

36-) Fundamentada nos pressupostos de Bakhtin e Pêcheux, R.C. Fontana. nos esclarece que o sentido é definido tanto pelos interlocutores e pelo contexto (ou situação), quanto pelas imagens que os interlocutores tem de si e do outro. (Fontana, Roseli C. “*Mediação Pedagógica Na Sala De Aula*”, São Paulo, Autores Associados, 1997, pp.123-128)

Todavia, a produção de um sentido novo para a questão da fome não foi uma constante, a maioria das crianças aderiu a questão do desemprego do trabalhador rural para explicá-la, apesar de estabelecerem adaptações, como evidenciado nos escritos do Elton e da Diane:

“A fome são pessoas passando fome.

As pessoas do campo vem para a cidade e não consigam achar vaga e van mora na favela.

Algumas pessoas que vem do campo as vezes acham trabalho.”

Texto do Elton e da Diane

Embora relativizem a idéia da falta de postos de trabalho nas fábricas, pois segundo eles “*Algumas pessoas que vem do campo as vezes acham trabalho*”, estes alunos reproduziram o sentido apreendido anteriormente, em sala de aula, e que foi validado pela minha postura pedagógica. Essas constatações remeteram-me a questão do que é ensinado às crianças, não somente através dos conteúdos escolares, mas também, pelas formas dos indivíduos interagirem e se posicionarem socialmente.

3.2 Os limites da ação pedagógica

Olhando para a forma com que mediei a elaboração das idéias dos alunos, visualizei certas contradições. Embora eu soubesse da influência desempenhada

pelo papel ideológico³⁷ da escola sobre a percepção dos estudantes, em relação ao mundo e ao próprio comportamento, reforcei a conformidade nas crianças, em relação aos saberes disseminados no âmbito escolar, do que de investigação crítica, pois conduzi a dinâmica discursiva de forma retórica, fiz perguntas aos alunos para validar as idéias difundidas por mim, do que para auxiliá-los a desestabilizá-las, e isso inclui, o não questionamento sobre a forma de incorporação a prática pedagógica, de algumas idéias da abordagem marxista (como o conceito de exploração), enquanto interpretávamos a realidade histórica.

Giroux (op.cit.: 62,63) afirma que os alunos além de adquirirem conhecimentos relacionados ao conteúdo do currículo oficial, aprendem, também, normas e valores que enfatizam o respeito pela autoridade, pontualidade, asseio, docilidade e conformidade, através do sistema de currículo, dos estilos pedagógicos em sala de aula e do sistema de avaliação. Portanto, na contra-mão do currículo oficial existem práticas que o contradizem, estas constituem um outro tipo de currículo, o oculto, responsável pelo estabelecimento das relações sociais desenvolvidas no interior da escola. Ainda segundo esse autor, o estudo das contradições existentes entre o currículo oficial e oculto, pelos profissionais da educação, possibilita que haja conscientização, por parte destes, do papel político da escola como sustentador dos objetivos, do conteúdo, das práticas, dos métodos e da organização educacional.

37-) Segundo Giroux (1997 : 36), a ideologia “ é um constructo teórico que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais. Como ferramenta pedagógica, a ideologia torna-se útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem a eles.”

Esses apontamentos de Giroux permitiram-me identificar as ações pedagógicas contraditórias desenvolvidas por mim, em relação ao que fora planejado. Durante a concepção e organização do trabalho, eu almejava minimizar as formas de interação verticalizadoras que caracterizam o papel do professor como transmissor do conhecimento (ao aluno restaria a tarefa de aprender passivamente)³⁸, o meio encontrado para isso foi abrir espaço para que as crianças expressassem os seus conhecimentos e os relacionassem as idéias em discussão, atribuindo assim, significado as informações difundidas na escola, ao mesmo tempo em que a mediação pedagógica possibilitaria a reflexão/conscientização acerca dos saberes apreendidos fora da escola.

Ao longo das dinâmicas discursivas, as crianças significaram os temas em discussão, trouxeram idéias sobre o papel dos políticos, que integram o sistema de imagens e idéias do seu grupo social, e demonstraram conhecimento a respeito da realidade da qual fazem parte, ao citarem o salário mínimo como inviável para se ter uma vida digna. Fiz essas constatações na aula do dia 08/11/99:

(1) Profa.: Uma das coisas que eu li, no texto de vários alunos, vocês colocaram que muitas pessoas passam fome porque não tem emprego. Agora eu pergunto para vocês, será que mesmo as pessoas que tem emprego, isso garante que elas tenham uma vida boa, uma vida digna?

(2) Alunos: Não

(3) Profa.: Por que não?

(4) Rúbia: Porque às vezes elas ganham pouco dinheiro

38-) Giroux, Henri A. – “Os professores como intelectuais” , Artmed editora, 1997, Porto Alegre, pp. 57- 60.

(5) *Profa.: Isso, às vezes o salário dela é muito baixo, né, aí não dá pra ela suprir muitas necessidades que ela tem. Como por exemplo, quais são algumas necessidades que a gente tem?*

(Silêncio)

(6) *Profa.: O que a gente precisa pra viver, só de comida?*

(7) *Jéssica C.: Roupa*

(8) *Leonardo S.: Água, líquido*

(9) *Jonathan: Calçados*

(10) *Profa.: Que mais?*

(11) *Leonardo A.: Ir pra escola*

(12) *Profa.: Muitas crianças como vocês, ao invés de estarem aqui, estão fazendo o quê?*

(13) *Elton: Trabalhando*

(14) *Profa.: Será que a criança está lá trabalhando porque ela quer?*

(15) *Elton: Não, porque não tem dinheiro pra comprar roupa*

(16) *Profa.: Então ela vai trabalhar pra ...?*

(17) *Elton: Ganhar dinheiro pra família*

(18) *Profa.: Isso ganhar dinheiro pra ajudar no sustento da família. Agora vocês já pararam pra pensar será que todo mundo vive em condições ruins de vida, ou será que tem gente que vive bem?*

(19) *Alunos: Tem gente que vive bem*

(20) *Profa.: Agora vocês acham que tem mais gente que vive bem ou mais gente que vive mal?*

(21) *Alunos: Mais gente que vive mal*

(22) *Profa.: A quantidade de pessoas que vivem mal é grande ou pequena?*

(23) *Alunos: Grande!*

(24) *Profa.: E por que será que tem tantas pessoas que estão aí passando necessidade e tem essas outras pessoas que são poucas perto dessas que passam fome, por que será que existe essa desigualdade uns tendo tanto e outros não tendo quase nada?*

(25) *Juliana: Porque tem uns que trabalham e tem uns que são desempregados*

(26) *Profa.: Então você acha que quem tá vivendo bem é porque tá empregado? Será que o emprego garante uma vida boa?*

(27) *Jonathan: Depende se ele ganha bem ou se ele ganha mal*

(28) *Profa.: Agora vocês acham que tem mais gente que ganha bem ou que ganha mal?*

(29) *Alunos: Mal*

(30) *Profa.: E porque será que só tem poucas pessoas vivendo muito bem e tem um monte de gente passando fome, tem gente que mesmo estando empregado não tem dinheiro pra dar uma vida boa pros filhos e os filhos têm que ajudar em casa. Por que será?*

(31) *Jéssica C: Eu acho que as pessoas passam a perna neles*

(32) *Profa.: Quem que passa a perna neles?*

(33) *Elton: Os políticos*

(34) *Profa.: Por que os políticos?*

(35) *Arthur: Porque eles roubam o dinheiro que nós damos*

(36) *Jonathan: Eles falam que é pra arrumar a rua, mas eles roubam*

(37) *Profa.: Será que é o governo quem tem a responsabilidade de dar emprego para as pessoas?*

(38) *Alunos: Não*

(39) *Jéssica C.: Eu acho que é as empresas*

(40) *Profa.: As empresas. O governo também emprega, por exemplo, aqui na escola essa escola é pública, ela é do governo, então quem tá me empregando e*

pagando o meu salário é o governo, que me paga com o dinheiro dos impostos mas, nem todo lugar é do governo. Por exemplo, o supermercado ali, é do governo?

(Fica na rua da escola)

(41) Alunos: Não

(42) Profa.: Ele é de quem?

(43) Alunos: Nosso

(44) Profa.: Ah, é de vocês?

(45) Alunos: Não

(46) Profa.: Então de quem é o supermercado?

(47) Aline: Eu acho que é do dono do mercado.

(48) Profa.: Sabem como se chamam as pessoas que tem empresas?

(Silêncio)

(49) Profa.: São os empresários. Quem é que vocês acham que emprega mais é o governo ou os empresários?

(50) Elton: Os empresários. É que nem o dono duma fábrica e essa fábrica é... as pessoas vão lá pro dono e pedem emprego.

(51) Profa.: Agora será que esses empresários pagam salários dignos pra essas pessoas poderem viver bem?

(52) Elton: Não, dá salário mínimo.

(53) Profa.: Quando alguém monta uma empresa, ela monta pra quê?

(54) Rúbia: Pra trabalha

(55) Elton: Pra levanta dinheiro, pra dar pro funcionário da fábrica

(56) Profa.: Será que todo o dinheiro que o dono da fábrica consegue ele vai dar pro funcionário?

(57) Jéssica C.: Ele pega pra ele

Nesta ocasião, retomei/considerarei os dizeres das crianças para suscitar novas possibilidades de pensar a questão da fome e para auxiliá-las a analisarem o sentido inicial (do desemprego como causador da fome) aderido pela maioria delas, (principalmente porque foi validado por mim) – no dia 08/11/99, iniciei a dinâmica discursiva, no turno (1), com uma pergunta que suscitava a inclusão das pessoas que ocupam postos de trabalho na classe daquelas que passam fome e não têm uma vida digna – todavia, não as instiguei a refletirem sobre outro sentido apontado por elas (em seus textos sobre a fome, escritos na aula do dia 04/11/99): a atuação do governo como causadora dos problemas sociais, idéia retomada pelos alunos, na aula do dia 08/11/99, (Elton, turno 33, Arthur turno 35 e Jonathan, turno 36) quando se referiram aos políticos como responsáveis pela relação desigual entre salário e vida digna.

A idéia pejorativa sobre o desempenho do Estado e dos indivíduos que ocupam cargos públicos, faz parte de uma mentalidade muito comum em nossa época, um modo de concepção do real constituído por valores e crenças, baseado nas interpretações sobre os acontecimentos históricos disseminadas no conjunto da sociedade, não existindo uma *“necessária correspondência”* entre essas representações coletivas com o *“que se chamaria a verdade social.”*³⁹ Citando Bordieu (1982), Pesavento (1995 : 15) nos esclarece que *“as representações mentais envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural. As representações objetais, expressas em coisas ou atos, são produto de estratégias de interesse e manipulação.”*

39)- Pesavento, Sandra J. – *“Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”*, Revista Brasileira de História, Vol.15, nº 29, pp. 9-27, São Paulo, 1995

Levando em conta estas considerações, creio que o significado atribuído pelas crianças, ao setor público e às pessoas que trabalham nele, poderia ser ampliado se tivéssemos identificado as vozes que o constituem (e o(s) lugar(es) sociais de onde as vozes emergem), e confrontado esse modo de pensar com outras possibilidades de elaboração (outros olhares sobre a questão levantada por eles), auxiliando, assim, os alunos a organizarem e analisarem as suas idéias em contextos diferentes. Dessa forma, contrariei o modo de interação (explicitado neste tópico) que eu havia planejado desenvolver com os alunos, conduzi a dinâmica discursiva de forma verticalizadora, pois o meu discurso prevaleceu sobre as significações das crianças, impossibilitando o trabalho em relação aos seus dizeres.

Certamente, as raízes dessas contradições existentes entre o planejamento e o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico, estão “fincadas” nas experiências vivenciadas por mim, enquanto aluna, imersa num modo de interação pedagógico tradicional em que professor e alunos *“relacionam-se com os sistemas ideológicos constituídos (palavras alheias) como palavras que devem ser apreendidas independentemente de sua persuasão interior. Palavras neutras e a-históricas que difundem modelos válidos de ação. O professor toma posse do discurso (dito) científico (...) sem explicitar as vozes que falam nele, suas transformações, sua incompletude, seu caráter provisório.”* Fontana (1997 : 162)

Das contradições da intervenção pedagógica emergiram, também, interpretações com sentido oposto, das significações compartilhadas por mim, nas relações de ensino, evidenciando assim, a relatividade do poder dos discursos sobre a mentalidade dos indivíduos.

3.3 As possibilidades da ação pedagógica

Após conversarmos sobre os problemas sociais como a fome e a exploração, nas aulas do dia 04 e 08/11/99, solicitei aos alunos que escrevessem um texto sobre a Gata Borralheira vivendo no cotidiano atual.

Ao reinventarem essa história, as crianças envolveram a protagonista nos conflitos sociais, abordados em sala de aula, em situações vivenciadas por elas, como por exemplo, as festas de aniversário, visita de parentes, entre outras, trazendo, também, os significados apreendidos nessas e noutras interações sociais, como a leitura dos contos de fadas. Os significados provenientes das experiências sociais distintas foram entrelaçadas/combinadas analogicamente, pelos alunos, emergindo e predominando um único sentido: a perspectiva de equalização das problemáticas sociais.

A história criada por Jéssica P. é um exemplo, no texto a aluna insere a personagem em situações como festa de aniversário, visita de parentes e a espera da mãe pela chegada do pai:

“A vida da gata Borralheira

Um dia uma menina que se chamava gata Borralheira.

E um dia ela estava ne um baila e com um vestido Bem Bonito.

Quando chegol em casa esperou o céu marido chegar do cerviço e forão dormir.

No dia ceguinte céus pais foram fazer uma vizita e ela ficou muito felis.

E a mãe dela trouxe um bolo e já que a filha deles estava fazendo aniversário.

E comemorará até tarde.”

Texto da Jéssica Paula

A capacidade de criação/imaginação é percebida nos entrelaçamentos, tecidos pela aluna, entre as imagens-idéias provenientes das suas experiências com os contos de fadas (a espera da gata borralheira por um príncipe) e os significados apreendidos nas relações familiares vivenciadas pela aluna (espera da mãe pelo pai). Nessa combinação, os significados foram entrelaçados/aproximados constituindo um mesmo sentido: o da chegada do amor. Outro entrelaçamento é estabelecido por Jéssica P., no final do texto, ela representa o final feliz dos contos de fadas, dos filmes e das novelas televisivas, ao narrar uma festa de aniversário. Essa adaptação foi elaborada por ela, provavelmente, porque a perspectiva de equalização dos problemas (expressa pelo final feliz) subjacente à história “A Gata Borralheira”, evocou sentimentos, de alegria, de esperança no futuro, ao mesmo tempo, a sua atividade imaginativa forneceu imagens que correspondiam a estas emoções, como as festas de aniversário. Vigotski (1987: 21)

Na maioria dos textos dos alunos, a significação implícita nos contos de fadas entrelaçou-se aos vários dados da experiência cotidiana (situações, lugares, representações, sentimentos). Nessas combinações as crianças expressaram seus sentimentos e significados relacionados às situações vivenciados e revividos por elas:

“A pobre sinderela

Era uma vez duas mosas que trabalhava mumto semparar.

Ate que ficava bilhando o xão.

Esas duas não podia parar pra comer.

E as duas irmã fugirão

Para o pai e viverão felis para sempre.

Texto da Rúbia

Ao imitar a expressão “*e viverão felis para sempre*”, Rúbia adapta a história da Gata Borralheira, imaginando um contexto em que, existem duas personagens principais, e ao invés do príncipe, o pai das protagonistas é quem aparece para salvá-las. Nesta adaptação, a figura do pai e do príncipe tem o mesmo significado para a aluna, evocam sentimentos de confiança e segurança. Diferentemente de Rúbia e Jéssica P., Maira e Leonardo S. se referiram as idéias, compartilhadas na dinâmica discursiva (de exploração e lucro, salário mínimo e fome), contudo, a perspectiva dos contos de fadas fundiu-se a estas e configurou o sentido geral do texto, como mostram as enunciações escritas de Léo S. e Maira:

“A gata borralheira

***A GATA VIVIA NUMA CASA SO QUE ELA MUDOU DE TRABALHO
ELA GANHOU POUCO E AGORA NÃO CONSEGUE CEALIMENTAR E A
MORA COM A PATROUA ELA PAGA ALUGUEL PARA A PATROUA E A***

PATROUA FOI NO BALI E A GATA CUTUROU UM VESTIDO E AS DUAS FOI PARA O BALI E AS DUAS ARAMJARO DOIS NAMO RAPOS.”

Texto do Leonardo Silva

“A pobre sinderela

Era uma ves duas mossas que trabalhavam em uma casa comum.

Essas mossas trabalhavam muito (bis).

E elas tinham que limpar quaquer chujeira.

E elas ganhavam muito pouco.

E elas moravam junto com a dona da casa.

As duas não conseguiam nem se sustentar direito.

E elas foram para a favela e chegou dois prinsipe que as levaram para uma casa bem bonita e viveram felizes para a sempre.”

Texto da Maira

Embora os dois textos, acima, se diferenciem dos anteriores, pois trazem os dizeres da sala de aula, expressos nas enunciações “*E elas ganhavam muito pouco As duas não conseguiam nem se sustentar direito.*”, e “*ELA GANHOU POUCO E AGORA NÃO CONSEGUE CEALIMENTAR E A MORA COM A PATROUA*”, estes dizeres se diluíram na crença “do final feliz”, significação que predominou na maioria dos textos e representou os sentimentos e os valores das crianças.

Somente um texto, o da Bruna A., não trouxe um desfecho semelhante ao dos contos de fadas:

“A gata borralheira

Uma menina que ce chama Luizinha.

Ela estava procurou e achou imprego.

A Luizinha trabalhava mais ganhava um presso minimo.

Ela trabalhava na fábrica de cerâmica.”

Texto da Bruna A.

Bruna, assim como outros alunos, baseou-se nos dados da experiência social acumulada (nas situações, lugares, significações e sentimentos vivenciados), ao entrelaçar as imagens do seu cotidiano (a fábrica de cerâmica, que fica perto da sua casa) aos dizeres dos seus colegas sobre o salário mínimo (da dinâmica discursiva do dia 08/11/99), quando escreve: *“A Luizinha trabalhava mais ganhava um presso minimo. Ela trabalhava na fábrica de cerâmica”*. Porém, o seu texto se diferenciou dos outros, pois ela não trouxe uma solução para o problema da protagonista da história, qual seja o preço mínimo pelo seu trabalho.

As combinações/entrelaçamentos entre os significados, demonstraram a capacidade de imaginação das crianças, caracterizada pela atribuição de sentido à realidade, ao mesmo tempo, elas elaboraram, também, formas de participação nas relações de ensino, a partir das posições que elas ocupam nas relações sociais:

“Os sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras (...) considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.” Smolka (2000 : 31)

Os modos de participação das crianças, significaram resistência e/ou acomodação frente às significações produzidas na dinâmica discursiva (a respeito dos conflitos sociais), diante das imagens-idéias implícitas nos contos, e nos outros veículos de comunicação.

Nesta ocasião, a maioria delas não se conformou às significações apontadas por mim (como a idéia de exploração), mas resistiu ao meu modo de olhar para a realidade, pois este não correspondia aos seus sonhos, desejos e interesses, também contrariaram, mesmo que inconscientemente, a conformidade em relação ao que foi privilegiado, e aderiram a um outro tipo de compreensão sobre a realidade no qual eles crêem, a perspectiva de equalização dos conflitos.

Um traço característico desta concepção de mundo é a presença do tempo futuro. Quanto ao emprego deste e de outros tempos pelas crianças, Vigotski (op.cit.: 72,73) afirma: *“los niños recurren mucho más frecuentemente que em la adolescência al empleo del presente y, sobre todo del futuro. Al pasar el tiempo aumenta el uso del pretérito. Por lo visto, cuanto más joven es el niño tanto más vive en la esfera de la esperanza prevista y soñada, así como en el terreno del presente vivo e inmediato.”*

Nos textos analisados, existe a presença de três tempos, pretérito, presente e futuro. Para se referirem a estes as crianças utilizaram a mesma forma gramatical dos contos, “*era uma vez*” e “*viverão felizes para sempre*”, signos que conotam a crença num futuro promissor. Esta significação subverteu as outras imagens-idéias provenientes da dinâmica inter-subjetiva e delimitou o sentido, da maioria dos textos das crianças.

Nesta situação específica, os meus dizeres, com sua legitimidade/poder social, não exerceram maior influência que as outras vozes do contexto social das crianças (dos contos de fadas, e de outros meios de comunicação), já que os seus sonhos e seus desejos foram significados a partir da mensagem ideológica (crença no futuro) implícita nessas fontes, existindo portanto, uma estreita relação, neste caso, entre a instância utópica (sonhos, desejos) e a ideológica do imaginário (crença e valores). Pesavento (1995: 20-25)

Ancorada no pressuposto de que os conteúdos escolares comportam ideologias de mundo, assim como, as informações disseminadas fora da escola (nas relações familiares, nas relações profissionais, através dos meios de comunicação), eu chamei a atenção das crianças para um olhar que ampliasse suas imagens-idéias sobre os contos de fadas, como histórias relacionadas ao seu contexto social de produção. Para implementar esta idéia, trabalhamos com informações que situassem as diferentes posições sociais dos seus autores, dos camponeses franceses, Charles Perrault e os irmãos Grimm.

Antes disso, surgiu da dinâmica discursiva, outra forma de trabalhar com as crianças. Planejei uma visita ao supermercado para pesquisarmos os preços dos produtos básicos à sobrevivência, como forma de constatarmos ou não, a veracidade da idéia de que o salário mínimo seria causador da fome, apontada por Rúbia na dinâmica discursiva do dia 08/11/99.

3.4 A Visita ao Supermercado

A visita ao supermercado foi realizada para ampliar as noções dos alunos acerca dos valores monetários e para que eles elaborassem idéias sobre a proporção do salário mínimo, e de quanto se pode adquirir com esse valor. Antes de nos deslocarmos até o local, que ficava a uma quadra da escola, pedi autorização para o dono do estabelecimento e para os pais dos alunos.

Em 16/11/99, dia anterior à visita, solicitei às crianças que pesquisassem os produtos comprados pelos pais, em supermercados. No dia 17/11/99, baseamo-nos nesta pesquisa, para listarmos trinta e dois produtos básicos para manutenção doméstica e fomos até o supermercado para fazer a pesquisa dos preços. A Paula, estagiária da escola, nos acompanhou e me ajudou a organizar os alunos, primeiramente em fila, para chegarem até o local, e em dois grupos para transitarmos, no supermercado, sem dificuldade, como mostra a foto abaixo:



Dia 18/11/99, coloquei a lista dos produtos e dos preços pesquisados, na lousa. Cada produto tinha vários preços, que variavam de acordo com a marca, então, optamos pelos preços mais baixos, pois essa é a atitude da maioria das pessoas ao fazerem compras. A maior parte dos alunos sabia da quantidade dos produtos comprados habitualmente por seus pais, provavelmente, por acompanharem situações que favorecem esse tipo de conhecimento: ir com os pais ao supermercado e ajudar a guardar em casa os produtos comprados. Assim, definimos a quantidade e o valor de cada produto da lista:

- 2 PC. FÓSFOROS - R\$ 0,70 cd.*
- 4 DETERGENTES – R\$ 0,55 cd.*
- 8 PC. PAP. HIGIÊN. R\$ 1,49 cd.*
- 6 L. GUARANÁ - R\$ 0,69 cd.*
- 2 SHAMPOO – R\$ 1,42 cd.*
- 1 L. CÂNDIDA – R\$ 0,58 cd.*
- 2 CX. COTONETE – R\$ 0,95 cd.*
- 4 ESCOVAS DE DENTE – R\$ 1,15 cd.*
- 2 PC. DE ARROZ – R\$ 3,69 cd.*
- 2 PC. FEIJÃO – R\$ 1,45 cd.*
- 1 FRANGO – R\$ 1,68 cd.*
- 1 PC. TEMPERO – R\$ 0,60 cd.*
- 4 PC. MACARRÃO – R\$ 0,79 cd.*
- 2 K. BATATA – R\$ 0,35 cd.*
- 1 PC. SAL – R\$ 0,55 cd.*
- 2 PC. PÓ DE CAFÉ – R\$ 2,20 cd.*
- 4 LATAS DE ÓLEO – R\$ 1,19 cd.*
- 5 K. DE AÇUCAR – R\$ 0,65 cd.*

12 L. DE LEITE – R\$ 0,89 cd.
1 L. DE VINAGRE R\$ 0,69 cd.
2 LATAS DE MOLHO DE TOMATE – R\$ 1,39 cd.
2 LATAS DE NESCAU – R\$ 1,25 cd.
1 CX. DE OVOS – R\$ 1,25 cd.
3 K. FARINHA DE TRIGO – R\$ 0,80 cd.
2 LATAS DE SARDINHA – R\$ 1,35 cd.
2 CX. DE SABÃO EM PÓ – R\$ 2,99 cd.
6 SABONETES – R\$ 0,45 cd.
1 PC. DE SABÃO EM PEDRA – R\$ 1,29 cd.
2 PC. DE LEITE CONDENSADO – R\$ 1,49 cd.
2 PC. DE BOMBRIL – R\$ 0,62 cd.
2 L. DE AMACIANTE – R\$ 1,49 cd.

Depois de colocar a lista na lousa, relacionamos os preços dos produtos a uma tarefa de casa do livro “Promat 1 – Projeto Oficina de Matemática”, realizada anteriormente pelos alunos. Esta atividade solicitava uma pesquisa sobre as cédulas e moedas correntes (algumas crianças tiraram xerox, outras desenharam) em nosso país. O material trazido pelos alunos serviu não somente para relembrar os conteúdos, como também, os auxiliou a tomarem consciência dos seus conhecimentos matemáticos, elaborados em contextos sociais distintos.

(1) Profa.: Bom gente, vocês localizaram, no caderno de casa a atividade, que nós fizemos há algum tempo, sobre as notas que nós utilizamos. Quais notas vocês pesquisaram?

(2) Maira.: De um real, de cinco reais, de dez reais e de cinquenta reais.

(3) *Profa.: Todo mundo conhece essas notas? Quem nunca viu essas notas?*

(4) *Jéssica.C.: Ah, prô eu tirei de moedas.*

(5) *Profa.: Então, olhando para essas notas: Jéssica B. se você fosse comprar uma lata de nescau, como ela custa um e vinte e cinco, a gente pesquisou, a gente foi no supermercado ontem, a gente pesquisou que a lata pequena de nescau está um e vinte e cinco, vamos supor que você fosse levar pra casa porque você estava precisando, com que dinheiro você pagaria? Quais notas você teria que utilizar pra pagar?*

(6) *Jéssica B.: A de um real.*

(7) *Profa.: Mas é um real o nescau?*

(8) *Jéssica B.: Não.*

(9) *Profa.: É um e....*

(10) *Alunos: E vinte e cinco.*

(11) *Profa.: Quem pesquisou moedas?*

(12) *Jéssica C.: A de um real, de cinqüenta centavos, vinte e cinco centavos, dez centavos, cinco centavos e um centavo.*

(A aluna mostrou o xerox das moedas para a classe)

(13) *Profa.: Então, quais moedas vocês usariam? Olha tem essa moeda aqui que é de um real, tá? Tem um real só em moeda?*

(14) *Alunos: Não.*

(15) *Profa. Tem um real em papel em nota olha aqui ó. Tanto essa moeda aqui, quanto essa nota aqui, tem o mesmo valor, vale um real. Agora, essa moeda de cinqüenta centavos vale mais ou menos de um real?*

(16) *Jéssica B.: Menos.*

(17) *Profa.: Essa de vinte e cinco centavos, vale mais ou menos de um real?*

(18) *Alunos: Menos.*

(19) *Profa.: Então Jéssica B. você me disse que precisaria de uma nota de um real, mas olha falta vinte e cinco centavos, qual dessas moedas você usaria?*

(20) *Aline: Vinte e cinco centavos.*

A dificuldade de Jéssica B. em identificar empiricamente as cédulas e as moedas representativas do valor do Nescau, não foi constatada em todos os alunos, alguns destes, além de expressarem em termos monetários os preços dos produtos, elaboravam as suas respostas mentalmente, sem recorrerem ao material empírico e apontavam maneiras diferentes de utilizar o dinheiro, no pagamento de determinado valor, é o caso do Leonardo A. (turno 33) e Leonardo S. (turnos 35, 37 e 39):

(21) *Profa.: Pra eu comprar cinco quilos de arroz, a gente viu que está quanto?*

(22) *Alunos: Três reais e sessenta e nove centavos.*

(23) *Profa.: Quais as notas que eu precisaria utilizar pra comprar o arroz?*

(24) *Rafael: Um real.*

(25) *Profa.: Mas é um real que custa? É mais ou menos?*

(26) *Rafael: Mais.*

(27) *Profa.: Então você precisaria de quantas notas de um real?*

(28) *Diego: Três.*

(29) *Profa.: E quantos centavos? Aí tem os centavos, sessenta e nove centavos, você pagaria com o quê?*

(30) *Jéssica.P. Com moedas.*

(31) *Profa. Quais moedas?*

(32) *Augusto: Uma moeda de cinqüenta centavos, uma de dez, mais nove moedas de um centavo.*

(33) *Leonardo A .: Eu não, eu pagaria com três notas de um real, seis de dez centavos, aí eu ia pegava uma de cinco centavos, aí eui pegava mais quatro de um.*

(34) *Profa.: Como eu poderia pagar de outro jeito?*

(35) *Leonardo S.: Eu fazia assim, se eu não tinha um real, aí eu tinha um monte de cinqüenta centavos, aí eu tinha três reais.*

(36) *Profa.: Aí você tinha três reais em quanto?*

(37) *Leonardo S.: Em cinqüenta centavos, aí depois, eu pagava seis de dez centavos e depois eu pegava nove centavos.*

(38) *Profa.: Mas tem moeda de nove centavos?*

(39) *Leonardo S.: Nove não, um centavo.*

(40) *Profa.: Nove moedas de um centavo?*

(41) *Leonardo S.: É, aí depois eu ia comprar o arroz.*

Durante a interlocução, nos turnos (42), (44), (46), (63) e (65) privilegiei a comparação entre os valores monetários (dos valores de cinco reais e três reais e sessenta e nove centavos), ao mesmo tempo, lancei problemas envolvendo operações aritméticas apreendidas e utilizadas pelas crianças, dentro e fora da escola:

(42) *Profa.: Isso, é um outro jeito. Como também eu poderia usar a nota de cinco reais?*

(43) *Alunos: Poderia.*

(44) *Profa.: Cinco reais são mais de três e sessenta e nove?*

(45) *Alunos: Mais.*

(46) *Profa.: Aí o que o moço do supermercado tinha de fazer?*

(47) *Elton: Te dar o troco porque sobrou.*

(48) *Profa.: Voltar o troco pra mim porque eu dei dinheiro a mais pra ele.*

(49) *Jéssica C.: Quanto sobraria?*

(Eu fiz a conta na lousa)

(50) *Profa.: Ele voltaria um real e trinta e um centavos. Nessa nossa conversa deu pra ter uma idéia de como usar o dinheiro? Alguém está com dúvida?*

(51) *Alunos: Deu.*

(Aline levantou a mão)

(52) *Profa.: Então tá Aline, vamos ver. Qual desses produtos você gostaria de comprar no supermercado?*

(53) *Aline: Ovo.*

(54) *Profa.: A gente viu que o ovo é a dúzia ou a meia dúzia que estava custando um e vinte e cinco?*

(55) *Jéssica C.: Uma dúzia.*

(56) *Profa.: Meia dúzia é quanto?*

(57) *Alunos: Seis.*

(58) *Profa.: Uma dúzia é ?*

(59) *Alunos: Doze.*

(60) *Profa.: Então doze ovos, ou seja, uma dúzia estava saindo a um real de vinte e cinco centavos. Quais cédulas você usaria para pagar a dúzia de ovos?*

(61) *Aline apontou para a nota de um real.*

(62) *Profa.: Mas estão faltando vinte e cinco centavos, e agora?*

Apontou para a nota de cinqüenta centavos.

(63) *Profa.: Aí ia ficar quanto? Um real e ...? Gente, olha, a Aline disse que ela pagaria a dúzia de ovos com um real e cinqüenta centavos, mas a dúzia de ovos custa um e vinte e cinco, a moça do supermercado voltaria troco pra ela?*

(64) *Arthur.: Voltaria.*

(65) *Profa.: Quanto ela voltaria de troco pra Aline?*

(66) *Arthur: Mais ou menos trinta.*

(67) *Leonardo S.: Trinta e cinco.*

(68) *Elton: Trinta e quatro?*

(69) *Juliana: Trinta e um?*

(70) *Profa.: Ela voltaria uma moedinha dessa de vinte e cinco centavos. Bom pessoal, eu fiz as contas. O que nós colocamos ao lado dos produtos?*

(71) *Jéssica C.: A quantidade.*

(72) *Profa.: A quantidade de produtos. Então, fomos ao supermercado pra saber os preços, depois a gente voltou pra sala e colocou a quantidade que a gente acha que a mãe e o pai gastam nas compras, depois eu calculei o preço, por exemplo, eu sei que o pacote de fósforo que vem com dez caixinhas custa setenta centavos, cada pacote. Quantos pacotes a gente colocou?*

(73) *Alunos: Dois.*

(74) *Profa.: Como será que eu tenho que calcular se cada pacote é setenta centavos, e eu quero dois pacotes, quanto será que eu vou pagar pelos dois pacotes? Que conta eu tenho que fazer?*

(75) *Jéssica C.: De vezes.*

(76) *Profa.: Eu vou multiplicar setenta centavos vezes?*

(77) *Alunos: Dois.*

Nas falas do Arthur, turno (64) e (66), do Leonardo S., turno (67), do Elton turno (68) e da Juliana, turno (69), constatei suas dificuldades em utilizar mentalmente as operações aritméticas na resolução das situações-problema, apesar disso, eles se aproximaram dos valores corretos. Certifiquei-me, também, que as crianças sabiam identificar a operação aritmética exigida pela situação-problema (embora, não soubessem resolver essas operações matemáticas com decimais), quando lancei a seguinte questão no turno (74): “*Como será que eu tenho que calcular se cada pacote é setenta centavos, e eu quero dois pacotes, quanto será*

que eu vou pagar pelos dois pacotes? Que conta eu tenho que fazer?”, Jéssica C., no turno (75), respondeu prontamente: “*De vezes*”.

No final da interlocução, calculei, também, o valor total da compra menos o salário mínimo, para verificarmos quanto restou em dinheiro. Comprovamos empiricamente a veracidade da idéia de que o salário mínimo é insuficiente para o atendimento das necessidades humanas:

(96) Profa.: Então eu fiz a conta dessa compra e deu cento e cinco reais. Vamos ver quanto sobra do salário mínimo? Sobram trinta e um reais. O que será que dá pra fazer com esse dinheiro? Será que dá pra fazer muita coisa?

(97) Alunos: Não.

Embora a pesquisa de preços no supermercado tenha viabilizado a interdisciplinaridade, pois possibilitou que os alunos utilizassem os conhecimentos matemáticos para elucidar uma questão relacionada aos estudos sociais, durante o desenvolvimento desta e de outras atividades (explicitadas anteriormente), não atentei para a forma com que eu me apropriei dos significados da abordagem marxista para nortear a análise da realidade contemporânea. As representações sobre a figura dos empresários, por exemplo, poderiam ser ampliadas/relativizadas se eu tivesse proposto aos alunos, uma análise das ações sociais benéficas desenvolvidas pelos empresários, como também, se aprofundássemos a análise sobre o desempenho de outros atores sociais, como os políticos (questões levantadas pelos alunos nas aulas do dia 08/11/99). Além disso, não explicitarei para as crianças a origem do referencial utilizado e não refletimos sobre a sua incompletude, seu caráter provisório. (Fontana 1997 : 162)

Por outro lado, a origem social e histórica de alguns dos conhecimentos compartilhados foi explicitada às crianças em outro momento, quando analisamos o contexto social dos primeiros contadores e dos escritores dos contos de fadas, como veremos no próximo capítulo.

PARTE III
A REINVENÇÃO DOS CONTOS DE FADAS



Contos de Mamãe Ganso, da ilustração original de Contes de ma mère, de Perrault. A foto é cortesia da Biblioteca Pierpont Morgan.

CAPÍTULO 4

DIRECIONANDO O OLHAR PARA O PASSADO

Através do caminho percorrido, verifiquei que as atividades de interpretação (dinâmica discursiva e a escrita de textos) privilegiaram o resgate das idéias em circulação na sociedade, em outras palavras, os alunos trouxeram significados e significações sobre os problemas do seu tempo, apreendidos a partir dos signos utilizados no meio social em que estão inseridos. A premissa de que os signos exercem papel mediador no funcionamento dos processos psicológicos é apregoada por Smolka (2000 : 30-31), ao ancorar-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano:

“(...) não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. (...) Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social. Não se pode compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição dos sujeitos, na dinâmica das inter-relações.”

Nos entrelaçamentos elaborados pelos alunos entre as suas idéias e as minhas, estas nem sempre delimitaram o sentido das enunciações deles. Embora os procedimentos pedagógicos adotados, tenham adquirido um sentido de acomodação em relação ao conhecimento e as significações trazidas pelos alunos, isso não impossibilitou a emergência de uma outra maneira de olhar para a realidade (perspectiva idealista/romântica) por parte das crianças, distinta daquela privilegiada por mim (abordagem marxista). Neste momento, o posicionamento resistente delas em relação aos meus dizeres, revelou a relatividade do poder dos discursos sobre a formação das idéias dos indivíduos, e que apropriação dos signos e dos sentidos realizadas pelos sujeitos está relacionada aos seus modos de participação nas práticas sociais. (Smolka op.cit : 33)

Devo ressaltar, porém, que a não problematização frente ao conhecimento nem sempre foi uma constante, pois a abordagem, em sala de aula, dos contextos sociais de produção dos contos de fadas foi pensada como modo de fornecer as crianças imagens e idéias que possibilitassem outro sentido sobre essas histórias.

Os contos de fadas se configuraram em objeto de estudo, na sala de aula, por serem narrativas conhecidas, pela maioria dos meus alunos, ademais, a leitura dessas produções literárias, segundo Conde (1996 : 64), oferece a oportunidade das crianças conhecerem e elaborarem imagens e idéias sobre o real. Possibilitam, também, que elas produzam textos coesos e coerentes, bem diferentes das cartilhas tradicionais:

“Os contos de fadas apresentam também uma dimensão literária, evidenciada por BETTELHEIM, ABRAMOVICH. À medida que as crianças ouvem e/ou lêem essa literatura,

parece que vão se familiarizando com as estruturas lingüísticas, as convenções que articulam o enredo, as formas de discurso, o vocabulário, bem como, a qualidade de que a linguagem destes textos se reveste. Além da ampliação do conhecimento da literatura clássica, essas histórias propiciam experiências de fruição e estética.”

Afirmações semelhantes às de Conde sobre as cartilhas foram enunciadas por Cagliari, 1989, apud, Massini 1991: *“Na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si só, do sentido próprio de cada palavra. Só que o fato que a cartilha nunca leva em consideração é que o texto não é uma mera seqüência de palavras ou frases, mas uma relação entre as palavras, frases, trechos inteiros do texto, etc.”*

Muito embora, essas críticas não possam ser aplicadas a todas as cartilhas⁴⁰, os apontamentos de Conde⁴¹ sobre os contos de fadas forneceram-me critérios para a escolha dos materiais e delinearam a forma de abordá-los. Em sua pesquisa sobre os contos de fadas, na sala de aula, Conde (1996 : 53) ressalta a importância da pluralidade de textos como meio de se explorar as formas de organização e representação destes. Da mesma forma, Pesavento (1995) sugere a decifração do discurso através da utilização de outros textos. E acrescenta, também, que isso é possível se voltarmos para *o contexto social* em que estas representações foram produzidas.

40-) Ao pesquisar os materiais a serem utilizados no trabalho pedagógico, encontrei cartilhas que não correspondiam a análise de Cagliari e Massini.

41-) Além disso, os textos narrativos possuem estrutura de fácil compreensão para as crianças do Ciclo Básico: *“O trabalho com os contos por serem textos narrativos, possuem uma organização estável e recorrente, como também, elementos metatextuais por isto podem auxiliar as crianças na elaboração escrita.”* (Muth 1989, apud, Conde 1996)

Essas autoras, ajudaram-me a encontrar sentido para o trabalho com os contos de fadas, em sala de aula, bem como para alfabetização, apesar da dificuldade de reflexão sobre a atividade pedagógica, no interior da escola⁴².

4.1 Conhecendo o contexto social dos camponeses franceses

Os tempos presente e passado foram utilizados para situarmos historicamente a circulação dos contos de fadas e para que os alunos entendessem como a exploração se desenvolveu e permaneceu em épocas diferentes. Para delimitar as épocas em termos de passado e presente, ancorei-me nos estudos de Vigotski (1999 : 135, 136), segundo ele, a formação dos conceitos históricos pelas crianças deve ser iniciada pela generalização elementar “no passado e agora”, e “os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar.” (grifos do autor)

Nesse processo, vários questionamentos foram feitos: quais são as pessoas que produziram os contos? Onde e quando viveram? Como era a vida delas? Existe alguma relação entre a vida delas e as histórias que inventavam? Por que elas inventavam histórias?

42-) *Muito embora eu tivesse por hábito registrar a prática docente e procurar caminhos possíveis para os desafios que surgiam, através das leituras, eu sentia-me sozinha, por mais que existisse troca de materiais e das práticas, na escola, não ocorria uma reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico, ou seja, reflexões da teoria à luz da prática e desta à luz da teoria.*

Trouxe informações, aos alunos sobre o contexto histórico vivenciado pelos camponeses franceses, “criadores” e contadores dos contos de fadas⁴³. Para isso, baseei - me em conhecimentos que adquiri lendo “O Grande Massacre De Gatos”, de Robert Darnton (1986):

“Você gosta das histórias “ Chapeuzinho Vermelho”, “ Pequeno Polegar” e “ Gato de Botas?”

Crianças de todo o mundo conhecem histórias como essas, mas a maioria delas nem faz idéia de como essas histórias foram inventadas.

Você sabe quais eram as pessoas que inventavam essas histórias?

Seriam os reis?

Não, os contos foram inventados por pessoas do povo que trabalhavam no campo.

Ao pé da lareira se divertiam contando histórias engraçadas. Este era um dos raros divertimentos dessas pessoas que levavam uma vida muito miserável.

Eles trabalhavam de sol a sol, e mesmo assim passavam fome, moravam mal e muitos deles morriam jovens.

Os camponeses não sabiam ler e escrever, ou seja, eram analfabetos.

Nem mesmo as crianças podiam ir à escola, pois trabalhavam para ajudar sua família.

Você deve perguntar-se: mas porquê eles tinham que trabalhar tanto?

A terra em que eles plantavam não lhes pertencia, era do Senhor Feudal que cobrava dos camponeses altos impostos por usarem as terras dele.

43-) Devo ressaltar que, ao sistematizar e compartilhar essas informações com os alunos, preocupei-me, mais detidamente, em suscitar as relações entre épocas históricas diferentes do que com a exatidão dos conceitos históricos.

Os camponeses pagavam os impostos com a única coisa que tinham: quase todo alimento que plantavam, ficando com pouco para comer.

Além de serem explorados por seus patrões, que lucravam com essa situação, esses trabalhadores moravam amontoados em casebres pequenos e apertados, sem condições de higiene e saúde. Os camponeses sofriam com a fome, a pobreza e a exploração.

Mas como os camponeses franceses puderam inventar histórias tão diferentes da situação em que viviam?

Afinal os contos sempre trazem um final feliz.

Muitos dos contos originais inventados pelos camponeses, foram modificados pelos escritores Charles Perrault e os irmãos Grimm.

Esses escritores não pertenciam ao povo, portanto, modificaram os contos de acordo com suas idéias e os seus interesses.

Por exemplo, Charles Perrault mudou os contos para agradar os reis e os nobres da época. Enfim, queria agradar as pessoas que sempre exploraram o povo.

As versões de Charles Perrault e dos irmãos Grimm correram o mundo e hoje são lidas pela maioria das crianças. Essas versões se tornaram populares porque os escritores sabiam ler e escrever, portanto, puderam registrá-las e guardá-las para as futuras gerações.

Mas essas versões não explicam como os contos foram inventados, e escondem a exploração e a miséria sofrida pelos camponeses franceses, inventores das primeiras versões. ”

Depois da leitura desse texto escrito por mim, o qual intitulei: “A História Que Ninguém Conta”, fiz uma abordagem das suas informações com as crianças,

levantando questões para que os alunos percebessem a permanência da exploração no passado e no presente:

- (1) *Profa.: Quem foi que inventou as primeiras versões dos contos de fadas?*
- (2) *Aline.: Os camponeses.*
- (3) *Profa.: Quem são os camponeses?*
- (4) *Jéssica.D.: As pessoas que moram no campo.*
- (5) *Profa.: Isso, homem do campo e camponês quer dizer a mesma coisa. Onde essas pessoas viviam? Elas viviam aqui no Brasil ?*
- (6) *Elton: Na França.*
- (7) *Profa.: Quem já ouviu falar desse país?*
- (8) *Vários alunos levantaram a mão.*
- (9) *Profa.: Isso, foi lá na França há muito tempo atrás a uns quatrocentos anos atrás. Agora como será que eles viviam?*
- (10) *Rúbia: Mal.*
- (11) *Bruna S.: Sem comer, sem beber.*
- (12) *Profa.: Por que eles passavam fome?*
- (13) *Elton: Porque eles plantavam, mas a terra era de outra pessoa, eles não tinham dinheiro e então eles tinham que dar os alimentos pros donos da terra.*
- (14) *Profa.: Isso, o dono da terra cobrava impostos. Nós pagamos imposto?*
- (15) *Augusto: Pedágio.*
- (16) *Aline: No mercado.*
- (17) *Profa.: Porque o valor do imposto está ali no preço da mercadoria. O dinheiro do imposto vai pro governo. Mas os camponeses pagavam com dinheiro os impostos?*
- (18) *Alunos: Com alimento.*
- (19) *Profa.: O senhor feudal cobrava um valor alto ou baixo?*

- (20) *Alunos: Alto.*
- (21) *Profa.: Isso, o senhor feudal era o dono da terra cobrava altos impostos e os camponeses pagavam com a única coisa que eles tinham, os alimentos. Onde os camponeses moravam?*
- (22) *Aline: No campo.*
- (23) *Profa.: Como era a casa dos camponeses?*
- (24) *Jéssica C.: Apertada.*
- (25) *Profa.: As pessoas tinham condições de higiene?*
- (26) *Alunos: Não.*
- (27) *Profa.: Isso, as pessoas viviam amontoadas, passavam muita fome, eles morriam muito jovens porque eles trabalhavam muito e quase não descansavam. Como eles não se alimentavam direito, moravam mal, não tinham conforto nenhum, eles acabavam morrendo muito cedo. Agora o que acontecia com as crianças, com os filhos dos camponeses?*
- (28) *Rafael: Trabalhava.*
- (29) *Lorena.: Pra ajudar.*
- (30) *Profa.: Ajudar quem?*
- (31) *Elton: A família a se alimentar.*
- (32) *Profa.: Como será que os camponeses contavam essas histórias?*
- (33) *Bianca: Em boca em boca.*
- (34) *Profa.: Isso um contava pro outro e esse era um dos poucos divertimentos que eles tinham. E foi assim que essas histórias foram se espalhando por todos os lugares.*
- (35) *Bianca: O povo de lá eles falava a história depois o homem ficava escrevendo.*
- (36) *Profa.: Quem que escreveu, foram os camponeses?*
- (37) *Alunos: Não.*

- (38) *Profa.: Por que os camponeses não escreveram?*
- (39) *Maira: Porque os camponeses eram analfabetos.*
- (40) *Profa.: Isso, eles não sabiam ler e escrever. Apareceram algumas pessoas que fizeram o quê?*
- (41) *Leonardo A.: Escreveram as histórias.*
- (42) *Profa.: Isso, Charles Perrault e os Irmãos Grimm foram os primeiros que escreveram essas histórias. Mas será que eles escreveram do mesmo jeito que os camponeses inventaram?*
- (43) *Bianca: Eles mexiam com as palavras, eles mudavam alguma coisa.*
- (44) *Profa.: E porque será que eles mudavam as histórias que o povo contava?*
- (45) *Jonathan: Eles mudavam alguma coisa pra animar os reis.*
- (46) *Profa.: Os irmãos Grimm e Charles Perrault eram camponeses?*
- (47) *Alunos: não.*
- (48) *Profa.: O Charles Perrault freqüentava os castelos e lá ele levava as histórias pro rei ouvir. As versões originais estão lá na França, num museu.*

Ainda, neste dia 06/12/99, fizemos outra atividade relacionada aos contos. Relembramos as versões da Bela Adormecida de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, depois os alunos pontuaram coletivamente as diferenças entre as duas versões, a partir das quais assinalei que qualquer história pode sofrer modificações, dependendo das intenções de quem escreve:

VERSÃO DOS IRMÃOS GRIMM

1) 12 FADAS;

- 2) A PRINCESA E TODOS DORMEM IMEDIATAMENTE;
- 3) O REI E A RAINHA DORMEM;
- 4) ESTA VERSÃO NÃO CONTA QUE A PRINCESA TEVE 2 FILHOS COM O PRÍNCIPE;
- 5) NA HISTÓRIA DOS GRIMM, NÃO APARECE A MÃE DO PRÍNCIPE, O CALDEIRÃO COM OS BICHOS E O SERVO DA RAINHA – MÃE.

VERSÃO DE PERRAULT

- 1) 7 FADAS;
- 2) APARECE O REI, ELE CHAMA A FADA QUE FAZ OS EMPREGADOS DORMIREM, AO MESMO TEMPO, QUE A PRINCESA;
- 3) O REI E A RAINHA NÃO DORMEM, ELES SAEM DO CASTELO;
- 4) A PRINCESA TEM DOIS FILHOS COM O PRÍNCIPE;
- 5) NESTA HISTÓRIA APARECE A MÃE DO PRÍNCIPE, O CALDEIRÃO COM OS BICHOS E O SERVO DA RAINHA – MÃE

Através dos signos e significações do texto “A História Que Ninguém Conta” os alunos acessaram informações sobre os contos de fadas outrora desconhecidas, conheceram o contexto social dos camponeses franceses, e o horror do sofrimento passado.

Segundo Giroux (1997: 30) o estudo das “*manifestações de sofrimento que constituem as condições imediatas e passadas de opressão*” pode contribuir para a libertação da memória dos alunos. Entretanto, ele adverte que a abordagem dos problemas sociais, em sala de aula, não garante o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças, de acordo com ele existem outros meios possíveis de implementá-lo:

“(...) é tolice em nossa opinião envolver os estudantes em tópicos de desigualdade social, em sala de aula e no mundo político mais amplo e ignorar a realidade e os efeitos perniciosos da desigualdade econômica e salarial. Mesmo que se faça uma ligação com a realidade mais ampla, o fracasso em abordar e implementar a prática não irá trazer aos estudantes o aprendizado implicado em Paulo Freire. Em outras palavras, é importante, que os educadores de estudos sociais proporcionem aos estudantes a oportunidade de aprenderem a dialética dinâmica entre consciência crítica a ação social” Giroux (op.cit. : 68)

Essas e outras afirmações de Giroux auxiliaram-me a compreender que a análise dos conflitos e horrores, ao longo da história, deve estar articulada a implementação do pensamento crítico na prática social. Ademais, embora a problematização dos contos de fada (pelo estudo do seu contexto social) tenha disponibilizado aos alunos um conhecimento desconsiderado, comumente, pelos saberes que a escola privilegia, e possibilitado a identificação de algumas semelhanças entre épocas históricas distintas, essas informações foram apresentadas aos alunos como *“palavras neutras e a-históricas que difundem modelos válidos de ação, e mais uma vez tomei “posse do discurso (dito) científico (...) sem explicitar as vozes que falam nele, suas transformações, sua incompletude, seu caráter provisório.”* Fontana (1997 : 162)

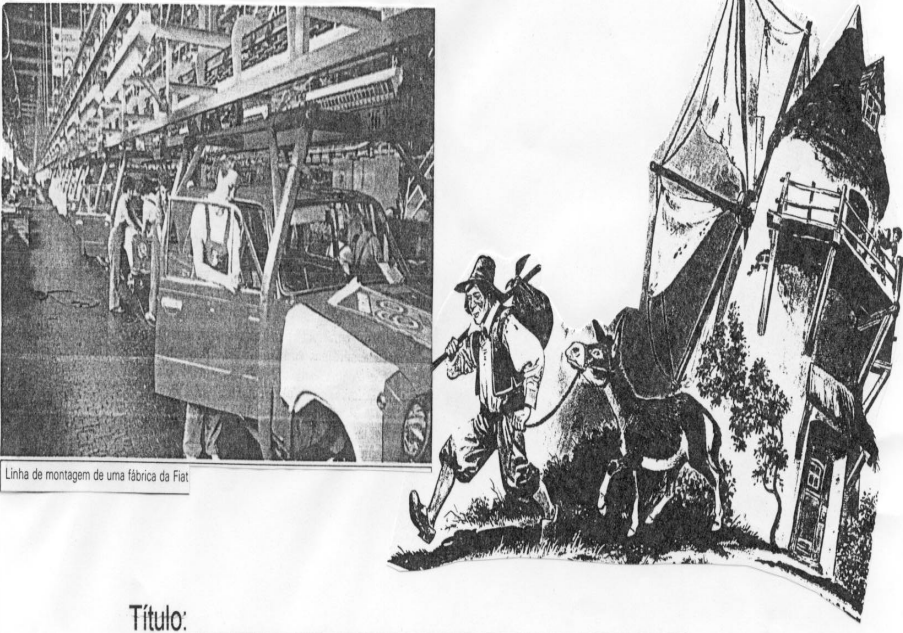
Apesar dessa atitude em relação ao conhecimento, constatei que isso não impediu que os alunos atribuíssem um sentido para os contos de fada, em íntima relação com o contexto social de produção destas histórias.

4.2 A atribuição de sentido para os contos de fadas

A emergência de um sentido para os contos de fada, distinto da perspectiva de equalização dos conflitos foi constatado, quando solicitei para que as crianças escrevessem sobre duas imagens, uma, de trabalhadores numa montadora de carros, e a outra, de um camponês saindo de sua casa:

NOME: _____ SÉRIE: _____ DATA: _____

Pensando em nossas conversas sobre a situação dos trabalhadores, olhe para as imagens abaixo e faça um texto.



Linha de montagem de uma fábrica da Fiat

Título: _____

“Um dia os irmãos Grimm ouvirão uma história dos camponeses muito emgrassada era assim.

Era uma vez um rei muito bravo que não gostava de imgrassadinho que não pagava os impostos que era as comidas que os camponeses.

Um dia depois um capones não pagou o imposto e foi direto para conversar com o rei.

Ai o campones fugiu e nunca mas o campones pagou o imposto daí o rei mando o campone emborara da fazenda.”

Texto da Bruna Agostinho

“MUITA GENTE E POBRE E AUGUMAS PESSOAS SÃO ESPLORADAS PELOS INPRESARIOS.

OS CANPONESES TRABALHAVAM DURO O DONO DA TERRA COBRAVA INPOSTOS CAROS.

OS CANPONESES NÃO TINHAN DINHEIRO E PAGAVAM OS INPOSTOS COM O QUE PLANTAVAM.

OS CAMPONESES COMTAVAM DE BOCA EM BOCA.

NAS CENAS E QUE OS DOIS HOMENS TRABALHAM.

OS TRABALHADORES DE ANTIGAMENTE TRABALHAVA MUITO DE SOL A SOL E OS TRABALHADORES DE HOJE TANBEN.

OS INPRESARIOS ESPLORAM OS TRABALHADORES E POR ISSO TRABALHAM MUITO PARA SUSTENTAR A FAMÍLIA.”

Texto do Léo Andrade

“O trabalho é um polco ruim porque os trabalhadores ficam cansados mas tem uma coisa meio ruim pior que só uns ganha dinheiro e outro não ganha dinheiro não é justo isto.

O campones ele trabalha sem parar ele trabalha de sol a sol e o senhor feudal pedia as plantações para comer.

Hoje em dia quem ganha muito dinheiro tem uma vida boa e essa pessoa é o patrão que ganha mais.”

Texto do Arthur

“Vouando a muito tempo atrás na época dos castelos.

E havia muitos camponeses que era agricultor.

Mas a terra não era deles.

Diferenças

Os camponeses trabalhava mas eles não conseguia quase nada.

Eles vivia numa casa pequena.

Hoje aqui nas fabricas muitas pessoas trabalha mas as vezes ganha um salário mínimo.

A diferença é que na época dos campones e que eles não tinha dinheiro entao eles dava a comida para o dono das terras.

Nas fabricas a gente ganha mas o dinheiro não dá para compra roupa pagar a casa.”

Texto da Jéssica Clemente

“A terra não é de eles era de outro homem só que eles tinha que pagar imposto tem que pagar com os alimentos.

Agora nos paga com o dinheiro.

La no tempo não esestia carro e a gora eseste carro.

Os dois estan trabalandu um ta momtano carro e o outro vai trabahar no campo.

Os dois trabalha muito.”

Texto do Augusto Oliveira

“O sino Calos eara nu camponês e todo dinha saninha para clabanhava se parar e não discasava a té qui nu dinha eli resolve fase um baraquu mas ér mutto piquinia que cabina so tes pesonha mas nu dinha ali golsenu nu a nigo arumava caro do dos clabanhava mutto.

Os dois tlabanhava mutto elis tenir um na vida rui e fica se gone e bebe. E não dia diero para copara rupa e pasiar.”

Texto da Valdinéia

Antes de explicitar os meandros da atribuição/elaboração de sentido implícitos nesses textos dos alunos, apontarei algumas relações existentes entre linguagem oral e escrita para esclarecer, em que medida, elas viabilizaram a expressão das imagens-idéias das crianças.

De acordo com Vigotski (1987 : 73-75), as crianças, por volta dos 7 anos (faixa etária dos alunos), possuem uma facilidade maior para se expressarem através da fala, pois este tipo de linguagem se desenvolve antes da escrita. Esta disparidade temporária, entre uma linguagem e outra, é caracterizada por uma ausência de peculiaridades das ações e dos objetos relatados:

“Algunos autores han calculado la cantidad de movimientos em los relatos infantiles (...) De estos dados se depende fácilmente que, em los relatos infantiles, se encuentran con mayor abundancia las acciones, con menos frecuencia los objetos y mucho más raramente aún sus peculiaridades.”

Essa característica do desenvolvimento intelectual da criança, denominada de sincretismo, é observada na forma como os alunos expressaram/organizaram suas idéias. Centrando-se nas imagens trazidas por mim, elas relatam ações e objetos, e até algumas semelhanças entre estas, contudo, não explicitam as suas especificidades, se restringem a abordá-las de forma superficial.

Embora algumas relações de semelhança e diferença, entre passado e presente, tenham sido tecidas pelos alunos, a partir das nossas conversas, como mostra um trecho do texto do Augusto *“A terra não éra deles era de outro homem só que eles tinha que pagar imposto tem que pagar com os alimentos. Agora nos paga com o dinheiro. La no tempo não esestia carro e a gora eseste carro”*, a não abordagem das peculiaridades/complexidades do real (outras possibilidades de elaboração sobre os mesmos objetos), também, contribuiu para um relato limitado da realidade.

Entretanto, isso não impediu a emergência de um sentido para os contos de fada, em íntima relação com o seu contexto social de produção. Mediatizadas pelas duas imagens, as crianças trouxeram imagens-idéias opostas àquelas implícitas nestas produções literárias, seus escritos conotam a voz da professora, a voz de Darnton, as vozes dos colegas na dinâmica discursiva:

“(...) a atividade mental de um “eu”, como trabalho simbólico, é fundamentalmente dialogia, polifonia, onde se confundem os turnos, se misturam as vozes.” Bakhtin, 1981, apud, Smolka, 1989).

Ao mesmo tempo, elas participam de uma forma diferente daquela constatada no episódio de reinvenção da Gata Borralheira, ao invés de resistirem ao discurso da professora, elas o acomodam, e ao mesmo tempo, em que esse procedimento emergiu como limitação, porque denota conformidade ao dizer do outro, nasce como possibilidade de elaboração de outras imagens e idéias sobre os contos de fada.

Neste e nos outros episódios, elas deixaram marcas da relatividade do poder dos discursos e das práticas sobre os indivíduos, e auxiliaram-me a compreender a necessidade, enquanto educadores, de estarmos atentos às formas nas quais implementamos o conhecimento. Em outras palavras, as crianças mostram-me as possibilidades e as limitações ao nos tornarmos semelhantes àquilo que absorvemos, como também, ao transformarmos aquilo que absorvemos em algo semelhante ao que somos. Certeau (1990: 262)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETROSPECTO DO QUE FOI APREENDIDO

Da trajetória percorrida com os alunos, ficaram marcadamente evidenciadas as brechas que emergiram das contradições do trabalho pedagógico, as quais permitiram aos diferentes sujeitos, professora e alunos, participantes do processo educativo, se posicionarem de formas diferenciadas frente aos significados/significações em circulação na sociedade e atribuírem sentidos a realidade.

Em vários momentos, identifiquei a emergência desses modos distintos de participação social. Para evitar a predominância da forma de interação verticalizadora entre eu e os alunos, abri espaços que assegurassem a expressão das suas idéias dentro de um contexto em que as significações compartilhadas, no âmbito escolar, fossem significadas a partir dos conhecimentos das crianças. Contudo, contrariei esse objetivo, ao assumir (inconscientemente) uma postura pedagógica que privilegiou a conformidade em relação ao conhecimento, no sentido de impossibilitar a reflexão sobre as significações trazidas por mim e pelas crianças.

Por outro lado, isso não impediu, que as crianças resistissem (inconscientemente) aos meus dizeres e a não problematização em relação às significações, trouxeram um modo de compreensão do real distinto do olhar que eu imprimi a realidade, resgatando sonhos, sentimentos e desejos..... Nos momentos em que elas cederam a conformidade, acomodando os meus dizeres, esse posicionamento emergiu não somente como limitação, mas, também, como possibilidade delas elaborarem, imaginarem outros sentidos para o real.

Sem deixar de lado, o fato de que a produção de sentidos é delimitada pelas formas nas quais os significados são incorporados à prática (e por isso não podemos nos furtar, enquanto educadores, de refletirmos sobre as mesmas), devemos tomar especial cuidado ao estabelecermos correspondências rígidas entre as formas de implementação dos significados e os seus efeitos sobre os indivíduos.

Neste sentido, relembro aqui, as palavras de Chartier (1990 : 59, 60), ao sinalizar as possibilidades de resistência dos sujeitos à mensagem ideológica contida nos significados:

“(...) por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar, ou escutar são efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que longe de submeterem o consumidor a toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a apropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência.”

Embora a postura tradicional em relação ao conhecimento tenha perpassado a minha prática pedagógica, outras vozes, provenientes de outros referenciais, também ecoaram sobre mim, levando-me a delimitar procedimentos contrários a postura conformista, como a abertura de espaço para a participação das crianças, explicitada acima, e a busca pela elaboração de outras idéias sobre um mesmo objeto, os contos de fada.

Neste sentido, é imprudente classificar a atividade docente de qualquer professor em categorias rígidas como o faz Giroux, ao citar os estudos de Lortie:

“O estudo de Lortie sobre os professores indica que estes são incapazes de compensar as influências pedagógicas conservadoras por eles aceitas em sua formação antes e durante a faculdade.” Giroux (1997 : 66)

Os estudos de Giroux auxiliaram-me a identificar os momentos em que o modo tradicional de interação pedagógica predominou em sala de aula, entretanto, esta não foi uma constante (como explicitado acima), dessa forma, não há como negar a existência de formas distintas de postura pedagógica constituindo a nossa atividade enquanto educadores, além disso, o poder de sua influência sobre os sujeitos deve ser relativizado ao serem examinadas, e isso diz respeito a qualquer uma delas, seja ela tradicional, crítica, construtivista, em cada uma delas existem possibilidades e limitações, pois *“as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.”* Smolka (2000 : 31)

Se tivermos consciência da pluralidade de vozes que nos constituem e da relatividade do poder das ações e dos discursos, certamente, não incorreremos no risco de tirarmos conclusões rígidas sobre pessoas e práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. – “DIDÁTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES APORTES Y REFLEXIONES”, Paidós Educador, p.137-162, Buenos Aires, 1994;

ARIÈS, Philippe – “A HISTÓRIA DAS MENTALIDADES” in LE GOFF, Jacques “A HISTÓRIA NOVA”, Martins Fontes, São Paulo, 1993;

BAKHTIN, M. - “A CULTURA POPULAR NA IDADE MÉDIA E NO RENASCIMENTO – O Contexto de François Rabelais”, Editora universidade de Brasília, São Paulo, 1990;

BAKHTIN, M. – “ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL”, Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1997;

BAKHTIN, M. – “MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM”, Editora Hucitec, São Paulo, 1999;

CAGLIARI, L.C. – “ALFABETIZAÇÃO & LINGÜÍSTICA”, Editora Scipione, São Paulo, 1992;

CÂNDIDO, A. (org.) – “SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA E O BRASIL”, Editora Perseu Abramo, 1998;

CASTORIADIS, Cornelius – “A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE” ,
Editora Paz e Terra, 3ª edição, 1995;

CERTEAU, Michel – “A INVENÇÃO DO COTIDIANO” , Editora Vozes, Vol.1, 6ª edição,
1990;

CHARTIER, ROGER – “A HISTÓRIA CULTURAL” , Editora Bertrand Brasil S.A., Rio de
Janeiro, 1990;

CHARTIER, Roger - “CULTURA ESCRITA, LITERATURA E HISTÓRIA” , Artmed,
Porto Alegre, 2001;

CONDE, NARRIMAN R. – “Os CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA – Um
Diálogo com Textos de Crianças” , Dissertação de Mestrado, Unicamp, São Paulo,1996;

DARNTON, ROBERT – “O GRANDE MASSACRE DE GATOS – E OUTROS
EPISÓDIOS DA HISTÓRIA CULTURAL FRANCESA” , Editora Graal, 2ª Edição, Rio
de Janeiro 1988;

DARNTON, ROBERT – “O BEIJO DE LAMOURETTE” - Companhia das Letras, 1995, São
Paulo;

ECCO, HUMBERTO – “SEMIÓTICA E FILOSOFIA DA LINGUAGEM” , Editora Ática,
São Paulo, 1991;

ELIAS, N. – “O PROCESSO CIVILIZADOR – Uma História dos costumes”, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1990;

FIODOROV, M.(ilust.) – “OS MAIS BELOS CONTOS DE PERRAULT”, Editora Civilização, 1994;

FONTANA, ROSELI A. C.- “COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS ? – Aspectos da Constituição do Sujeito Como Profissional da Educação”, Tese de Doutorado – FE – Unicamp – São Paulo, 1997;

FONTANA, ROSELI A. C.- “MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA”. 1ª edição, Ed. Autores Associados, São Paulo, 1996;

FONTANA, ROSELI C. e CRUZ - “PSICOLOGIA E TRABALHO PEDAGÓGICO”, Atual Editora, São Paulo, 1997;

FONTANA, Mônica Z. – “O SIGNO VERSUS INTERAÇÃO COMUNICATIVA: O SOCIAL E O IDEOLÓGICO NAS TEORIAS DA LINGUAGEM” – Cadernos Cedes, nº 24, pp 52-59, Unicamp, São Paulo, 2000;

GINZBURG, CARLO – “O QUEIJO E OS VERMES”, Companhia Das Letras, 10ª Edição, São Paulo 1998;

GIROUX, Henry A. – “OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS”, Artmed, Porto

Alegre, 1997;

GRAMSCI, A. – “OS INTELLECTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA”, Editora Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1978;

GUTZAT, BARBEL – “OS CONTOS DE GRIMM”, Revista de Letras, v.11, pag. 25 –32, nº 2, jul./dez., 1986;

HELD, JAQUELINE - “O IMAGINÁRIO NO PODER – As Crianças e a Literatura Fantástica”, Vol. 7, Summus Editorial, São Paulo, 1980;

LE GOFF, JACQUES – “A HISTÓRIA NOVA”, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1993;

LAPLANTINE, FRANÇOIS & TRINDADE, LIANA – “O QUE É IMAGINÁRIO”, Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, São Paulo, 1997;

MASSINI, G. – “PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: COESÃO E COERÊNCIA”, IEL/Unicamp (mimeo), 1991;

NOVAES, C. E., e RODRIGUES, V. – “CAPITALISMO PARA PRINCIPIANTES” – Editora Ática, 1996;

PENTEADO, M.H. – “CONTOS DE GRIMM”, Editora Ática, 1998;

PESAVENTO, SANDRA J. – “EM BUSCA DE UMA OUTRA HISTÓRIA: IMAGINANDO O IMAGINÁRIO”, Revista Brasileira de História, Vol.15, nº 29, pp. 9-27, São Paulo, 1995;

PIAGET, J. - “A FORMAÇÃO DO SÍMBOLO NA CRIANÇA”, 2ª edição, Zahar Editores – MEC, 1975;

PIAGET, J. - “O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO – Equilíbrio das Estruturas Cognitivas”, Publicações Dom Quixote, Lisboa , 1977;

PINO, Angel - “AS CATEGORIAS DE PÚBLICO E PRIVADO NA ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO” , revista Educação & Sociedade, nº 42, 08/1992;

PINO, Angel – “O CONCEITO DE MEDIAÇÃO SEMIÓTICA EM VIGOTSKY E SEU PAPEL NA EXPLICAÇÃO DO PSICISMO HUMANO” , Cadernos Cedes nº 24, pp.38-51, Unicamp, São Paulo, 2000;

PROPP, W. – “AS RAÍZES DO CONTO MARAVILHOSO”, Martins fontes, São Paulo, 1997;

SACHS, O. – “UM ANTROPÓLOGO EM MARTE – Sete Histórias Paradoxais”, Companhia das Letras, São Paulo, 1995;

SMOLKA, Ana L.B. – “O (IM)PRÓPRIO E O (IM)PERTINENTE NA APROPRIAÇÃO

DAS PRÁTICAS SOCIAIS” - Cadernos Cedes, nº 50, pp.26-40, 1ª edição, 2000, Unicamp, Campinas, São Paulo;

SMOLKA, Ana L.B.; SILVA, E.T. BORDINI, M.G. ZILBERMAN R. – “LEITURA DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM” – editora Mercado Aberto, 1989, Porto Alegre, R.S.;

SOUZA, A. – “O CAPITALISMO”, Editora do Brasil S/A, São Paulo, 1989;

THOMPSON, E.P. – “COSTUMES EM COMUM”, Companhia Das Letras, São Paulo, 1998;

VIGOTSKI, L.S. – “A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE”, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1999;

VIGOTSKI, L.S. - “LA IMAGINACION Y EL ARTE EN LA INFANCIA” (Ensaio Psicológico), Hispanicas, México, 1987;

VIGOTSKI, L.S. - “PENSAMENTO E LINGUAGEM”, Ed. Martins Fontes, Cap. III e VI, São Paulo, 1987;

VIGOTSKI, L.S.- “HISTÓRIA DEL DESROLLO DE LAS FUNCIONES PSIQUÍCAS SUPERIORES”, Editorial Científico Técnica, Cuba, 1987;

WATT, IAN – “MITOS DO INDIVIDUALISMO MODERNO” , Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro , 1997;

ZAMBONI, E. – “REPRESENTAÇÕES E LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA”, Revista Brasileira de História, vol.18, nº 36, p. 89-101, 1998;

ZAMBONI, E. – “AS LINGUAGENS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA”, Revista Brasileira de História, São Paulo, 1999.
