

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**QUANDO PESQUISA E BRINCADEIRA SE
ENCONTRAM: REINVENTANDO A POESIA DE
MANOEL DE BARROS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Autora: Aline Gevaerd Krelling

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

Campinas

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

K879q	<p>Krelling, Aline Gevaerd, 1986- Quando pesquisa e brincadeira se encontram: reinventando a poesia de Manoel de Barros no cotidiano escolar / Aline Gevaerd Krelling – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Barros, Manoel de. 2. Literatura. 3. Educação ambiental. 4. Infância. I. Pinto Neto, Pedro da Cunha. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	12-076/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês When research child's play meet each other: reinventing Manoel de Barros poetry in the school everyday

Palavras-chave em inglês:

Barros, Manoel de

Literacy

Environmental education

Childhood

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Pedro da Cunha Pinto Neto (Orientador)

Alik Wunder

Marcos Antonio dos Santos Reigota

Maria Cristina de Senzi Zancul

Ana Lúcia Guedes Pinto

Data da defesa: 09/05/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: aline.krelling@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

QUANDO PESQUISA E BRINCADEIRA SE ENCONTRAM:
REINVENTANDO A POESIA DE MANOEL DE BARROS NO
COTIDIANO ESCOLAR

Autora: Aline Gevaerd Krelling

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Aline
Gevaerd Krelling e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 09 / 05 / 2012

Orientador:

Comissão Julgadora:

Manoel A. S. Nogueira
C. B. e



Eu penso em renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros



*Às crianças que me encantaram, brincaram e
pesquisaram Manoel de Barros junto comigo.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é, sem dúvida, fruto de uma construção coletiva minha, das crianças e de todas as pessoas que fazem parte da minha vida. Ela não se concretizaria sem o apoio, o carinho, os conselhos, a dedicação e a amizade de todos vocês. Muitos talvez nem saibam e nem irão ler esse trabalho, mas fazem parte da minha formação como pessoa e por isso contribuíram para a sua realização.

Dedico este trabalho às crianças da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues que brincaram e pesquisaram Manoel de Barros junto comigo. Sem o encantamento produzido em mim pelos encontros que tivemos durante as oficinas pedagógicas, certamente a escrita desta dissertação teria sido impossível.

Agradeço ao poeta Manoel de Barros. Sua poesia, que tanto me inspira, despertou-me o desejo de querer cometer os despropósitos que levaram à construção desta pesquisa.

Ao Professor Pedro da Cunha Pinto Neto, meu orientador, por acreditar em mim e me auxiliar a transformar meus despropósitos numa pesquisa acadêmica. Obrigada pela orientação tranquila, pela segurança e confiança depositada em mim.

Agradeço às pessoas mais importantes da minha vida. Sem vocês eu não estaria aqui escrevendo estas linhas. À minha mãe, que sempre acreditou nos meus sonhos, que sonhou e concretizou esta dissertação junto comigo. Seu apoio à minha decisão de vir para Campinas foi importantíssimo, o seu amor e a sua confiança me fizeram acreditar que era possível... À minha vó, por todo o seu amor e dedicação. E a toda a minha família, que mesmo não compreendendo muito o que eu faço, sempre me apoiaram.

Ao meu amor, Gui, pelo carinho e companherismo sincero, mesmo nos momentos mais difíceis. Por tudo que já vivemos juntos e pelas muitas alegrias que ainda iremos compartilhar.

Aos meus amigos queridos, Ceci e Gui, que sempre estiveram por perto, mesmo quando eu estava longe.

Obrigada a todos vocês por existirem na minha vida!

Um agradecimento muito especial a todos que me ajudaram diretamente na realização deste trabalho. Às professoras, à coordenadora e ao diretor da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues pelo apoio e acolhida, por me permitir fazer parte deste rico universo escolar. Ao Grupo Gepce, por ouvir e opinar sobre minha pesquisa. Ao CNPq, pelo financiamento indispensável para a concretização de meu Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Maria José P. M. de Almeida, Ana Lúcia Guedes Pinto, Ezequiel Theodoro da Silva e Pedro da Cunha Pinto Neto, pelas ricas leituras e discussões em sala de aula. Aos professores da banca de qualificação, Alik Wunder, Ana Lúcia Guedes Pinto e Marcos Reigota pela leitura atenta e sugestões inspiradoras ao meu texto final.

A contribuição de todos vocês foi essencial no meu crescimento como pesquisadora, como pessoa.

A tudo que me inspira e me dá forças, a Deus, à natureza, às crianças,... à vida!

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa buscou entrelaçar literatura, educação ambiental e infância. Para isso, criei oficinas pedagógicas com/sobre a poesia de Manoel de Barros que foram desenvolvidas com alunos e alunas de séries iniciais. O encontro com Manoel de Barros permitiu-me vislumbrar uma outra forma de pensar a educação ambiental, menos prescritiva e mais aberta as diferentes relações que construímos com a natureza, com o outro, com o mundo. Os 5 encontros que tive com cada uma das 4 turmas que desenvolvi as oficinas foram registrados através de um diário, onde tentei narrar a atmosfera dos encontros, os sentimentos que perpassaram esses momentos, as descobertas, os conflitos. Procurei olhar para a pesquisa e para o que foi disparado através dela sem a intenção de analisá-la, sem limitá-la. Por isso, teci alguns ensaios em que pude brincar com essas produções e pensar a partir/com elas, levantar outros questionamentos e principalmente, permitir a você leitor, que o seu olhar dispare pensamentos outros.

Palavras-chave: Literatura, Educação Ambiental, Infância, Manoel de Barros

ABSTRACT

This research tried to unite literacy, environmental education and childhood. In order to accomplish, I created pedagogic workshops with/about Manoel de Barros poetry, being developed with initial grade students. Meeting with Manoel de Barros allowed me to understand another view about environmental education, less prescriptive and more open to the different relations constructed with nature, the others and the world. The 5 encounters developed with each one of the 4 school groups were registered through a diary, where I tried to narrate these encounters atmosphere, feelings involved in these moments, the discoveries and conflicts. I looked to my own research not pursuing analysis or limits. By using some assays I could play with these productions and think from/with them, raise another questions and mainly, allow to reader's thoughts arise.

Keywords: Literacy, Environmental Education, Childhood, Manoel de Barros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. CAPÍTULO I - REVISITANDO MEMÓRIAS, CONSTRUINDO O PRESENTE	
1.1 Memórias inventadas da minha infância	02
1.2 O encontro com a Educação Ambiental	05
1.3 Das memórias da infância e do encontro com a Educação Ambiental ao Mestrado: os caminhos trilhados na construção da pesquisa	09
2. CAPÍTULO II - O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS E A LITERATURA ESPECIALIZADA	
2.1 Ciência, meio ambiente, literatura e educação: entrelaçamentos possíveis	14
2.1.1 Periódicos e Encontros	17
2.1.2 Dissertações e Teses	24
2.2 Pesquisas com/sobre Manoel de Barros	30
3. CAPÍTULO III - DESEJOS, INSPIRAÇÕES, METODOLOGIAS: DESCORTINANDO O UNIVERSO DA PESQUISA	
3.1 Desejos e Inspirações: os despropósitos da pesquisa	35
3.2 Os desafios da construção das Oficinas Pedagógicas	38
3.3 Um pouco sobre o cotidiano da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues	44
3.4 As Oficinas Pedagógicas	47
4. CAPÍTULO IV - AS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO	
4.1 Explicação desnecessária	58

4.2 Diário de Encontros	59
5. CAPÍTULO V - O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS MÚLTIPLAS (RE)INVENÇÕES	
5.1 Um exercício do olhar	90
5.2 Brincando de pesquisar e pesquisar brincando	104
5.3 O olhar infantil sobre o ambiente: o encontro com os seres desimportantes .	116
5.4 Textualidades imaginativas	127
5.5 O que fica da pesquisa?	148
6. MEMÓRIAS INVENTADAS DE UMA PESQUISADORA EM (DES)CONSTRUÇÃO	151
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
8. ANEXOS	
8.1 Anexo 1	166
8.2 Anexo 2	168

APRESENTAÇÃO

Apresento a você leitor minha dissertação de Mestrado. Trago a estas páginas muito do que eu sou, do que eu acredito. Início a escrita deste texto, procurando, no Capítulo I, intitulado “Revisitando memórias, construindo o presente”, resgatar memórias da minha infância para a construção e explicitação do eu-pesquisadora. Também procuro rememorar meu encontro com a educação ambiental ocorrido durante minha graduação em Ciências Biológicas. Das memórias de infância e do encontro com a educação ambiental chego ao Mestrado e procuro demonstrar os caminhos trilhados na construção da pesquisa e como esta busca entrelaçar literatura, educação ambiental e infância, através da poesia de Manoel de Barros.

No capítulo II, intitulado “O que nos dizem as pesquisas e a literatura especializada”, trago algumas pesquisas acadêmicas que encontram na literatura seu objeto de estudo. Através do universo de pesquisas encontrado busquei tatear alguns dos entrelaçamentos possíveis entre ciência, meio ambiente, literatura e educação.

No Capítulo III, intitulado “Desejos, inspirações, metodologias: descortinando o universo da pesquisa”, permito-me cometer meus próprios despropósitos, para assim, demonstrar tudo aquilo que desejo e que me inspira. Trago os desafios da construção de uma proposta de oficinas pedagógicas *em* educação ambiental *com* poesia *no* cotidiano escolar, buscando explicitar os referenciais teóricos que me norteiam. Apresento também o contexto da pesquisa: a escola Maria Alice Colevati Rodrigues, e faço uma descrição detalhada das oficinas pedagógicas que desenvolvi com os alunos e alunas de 3ª. e 4ª. série desta escola.

Já no Capítulo IV, intitulado “As oficinas pedagógicas em movimento”, procuro relatar o que aconteceu ao longo das oficinas através de um diário, que nomeei de “Diário de Encontros”.

Por último, no Capítulo V, intitulado “O cotidiano escolar e suas múltiplas (re)invenções”, procurei olhar para a pesquisa e para o que foi disparado através dela sem a intenção de analisá-la, sem limitá-la. Por isso, teci alguns ensaios em que pude brincar com as produções das crianças durante as oficinas e pensar a partir/com elas, levantar outros questionamentos e principalmente, permitir a você leitor, que o seu olhar dispare pensamentos outros.

Espero que a leitura deste trabalho seja saboreada e experienciada por todos que se aventurarem a fazê-la. Boa leitura!

1. CAPÍTULO I – REVISITANDO MEMÓRIAS, CONSTRUINDO O PRESENTE

1.1 Memórias inventadas da minha infância

Início a escrita deste texto, procurando resgatar memórias da minha infância, que estão permeadas de subjetividade, para a construção e explicitação do eu-pesquisadora. “Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim, são meus colaboradores destas Memórias inventadas e doadores de suas fontes” (BARROS, 2008a, p. 127). Assim, apropriando-me da expressão trazida por Manoel de Barros, invento nestas linhas a imagem de infância que guardo em minhas memórias. São memórias inventadas, pois ao escrevê-las permito-me ressignificar as experiências vividas. Memórias que não correspondem fidedignamente ao que se passou, por isso, talvez, alguns momentos de conflitos, de tristezas, tenham sido deixados para trás, pois procuro resgatar aquilo que me faz lembrar com nostalgia deste tempo.

Não cresci em meio à natureza, brincando no chão entre formigas, mas tive uma infância urbana e feliz. Meu quintal era o pátio do condomínio onde morava, onde as brincadeiras dividiam o espaço com os automóveis que entravam e saíam do prédio a todo momento. Assim como Manoel, achava que o quintal onde brinquei era maior que o mundo. “A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido com a intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2008a, p. 59).

Não me era permitido brincar na rua, a quase nenhuma criança era, mas lembro-me bem de alguns momentos de fuga das grades e muros que cercavam o condomínio. Eram momentos de liberdade, proibidos... “Nada havia de mais prestante em nós, se não a infância” (BARROS, 2008a, p. 59). Não foram muitos, sempre fui uma criança obediente, mas os que vivenciei ficaram marcados.

Lembro-me com bastante nostalgia das idas ao sítio da galinha, uma chácara que minha avó possuía num bairro mais afastado de Florianópolis. Galinhas na verdade só existiram quando eu era bem pequena, nem me lembro delas, mas sua presença ficou registrada nas fotografias e no nome que dei aquele lugar. Colher fruta no pé, subir em árvores, correr, brincar de esconder em meio aos pés de fruta, andar descalço, fazer descobertas, tudo me remete a uma sensação de imensa alegria, “de uma infância livre e sem comparamentos” (BARROS, 2008a, p. 11).

Infelizmente, o sítio foi vendido. Era muito dispendioso mantê-lo. Em troca, minha avó adquiriu um apartamento na praia. Lá também vivi muitos momentos felizes. O fato de ter que caminhar por 15 minutos até chegarmos realmente à praia, carregando toda aquela parafernália, não me incomodava, pois era recompensado pelo momento em que sentia meus pés na areia e via o mar. Ah e como eu adoro o mar... Agora, morando numa cidade como Campinas, percebo como me faz falta. Minha vista cansa, o olhar deprime, mas faz com que dê mais valor quando retorno ao seu encontro. “Fui uma criança que aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem” (BARROS, 2008a, p. 129).

Minha família também está muito presente em minhas memórias infantis e os tenho presentes até hoje. Uma família pequena, carinhosa, muito unida, que me deu a estrutura necessária para eu estar aqui hoje relembro com tanta saudade meus tempos de infância. Tempos que não voltam, mas que carrego sempre comigo “porque me abasteço na infância e minha palavra é Bem-de-raíz e bebe na fonte do ser” (BARROS, 2008a, contra-capá).

Trago também boas recordações do colégio em que estudei durante todo o Ensino Fundamental. Nunca foi um martírio para mim ir à aula. Desde pequena minha mãe ensinou-me a ter disciplina com os estudos e levo isso para toda a minha vida. Não precisava que ninguém me mandasse estudar, fazia por conta própria e até gostava. Claro que tinham coisas que me desagradavam também, exercícios de matemática por exemplo, mas eu esforçava-me, ficava feliz em tirar boas notas e principalmente, gostava de aprender.

Adorava fazer pesquisas nas enciclopédias. A maioria das crianças de hoje nem sabe o que é isso. Para mim era fantástico como poderia caber tanta informação dentro de um livro, principalmente, “porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos” (BARROS, 2008a, p.21). Computador era luxo para poucos. Lembro de brincar de desenhar e jogar paciência no computador do trabalho de minha mãe, e da primeira vez que ela imprimiu um trabalho meu. Na verdade foi só a capa, o trabalho foi escrito a mão em folha de papel almaço. Lembro-me como se fosse hoje desta capa feita por minha mãe, um fundo amarelo com figuras da Bernunça, Maricota e Boi-de-mamão, personagens do Folclore catarinense¹.

Um espaço desta escola que lembro com grande riqueza de detalhes é a biblioteca. Uma pequena sala com estantes de livros que iam até o teto cobrindo dois lados das paredes, mesas

¹ O Boi-de-Mamão envolve dança e cantoria em torno do tema épico da morte e ressurreição do boi.

grandes ao centro para estudos, a mesa da bibliotecária e uma grande janela que dava para a rua e que muitas vezes prendia minha atenção. Era um espaço agradável, em que era permitido folhear os livros livremente e levá-los para casa, até conversas moderadas eram permitidas. A biblioteca era mais que um espaço de consulta e empréstimo de livros, sendo também um importante espaço de socialização para os alunos e alunas. Era lá onde esperava minha mãe na saída da escola, aproveitando o tempo para brincar com os amigos e escolher o livro que levaria para a casa. Quando cresci um pouco e passei para o Ginásio (na mesma escola), costumava ir à biblioteca no período oposto ao da aula para fazer as lições, os trabalhos em grupo, conversar com as amigas.

Ler foi algo que sempre encantou-me. Um mundo novo que se abria a cada virada de página. Lembro-me com carinho de livros que li ainda nas primeiras séries como “Boa noite Sol, olá Lua²” e “O menino do dedo verde³”. Ambos foram lidos por mim em companhia de minha mãe, que sempre incentivou-me a desenvolver o gosto pela leitura. Os momentos em que líamos juntas eram cercados de encantamentos. No ginásio, tive a oportunidade de encontrar uma professora que me despertou ainda mais para o mundo das palavras, minha querida professora de português, Brigitte. Ela acreditava, assim como Manoel de Barros, “que buscar beleza nas palavras é uma solenidade de amor” (BARROS, 2008a, p.41) e tentava nos ensinar isso. Através de suas mãos, entrei em contato com muitos livros que me marcaram e que foram importantes em minha formação. O mais importante deles, com certeza, foi o livro “Feliz Ano Velho⁴”. Um texto franco, direto, carismático, que não se limita a lamentar a má sorte de um rapaz que deu um mergulho infeliz em um lago raso e ficou tetraplégico. Na verdade, “Feliz Ano Velho” mostra toda a inquietação de um jovem que viveu plenamente cada minuto de sua vida como se fosse o último. Essa, sem dúvida, foi uma importante lição. Com isso, posso dizer que minha mãe e a professora Brigitte foram as mais importantes mediadoras de leitura que tive ao longo de minha infância.

Os amigos também foram uma parte importante não só desta, como de todas as fases de minha vida. Sempre tive com quem brincar, às vezes brigar, compartilhar descobertas, fazer peraltagens. Fui uma criança com muitos amigos e hoje vejo como isso foi importante na minha

² VIOLA, Karen. **Boa noite Sol, olá Lua**. Readers Digest Brasil Ltda, 2005.

³ DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. São Paulo: José Olympio Editora, tradução de Marcos Barbosa, 85ª. ed., 2008.

⁴ PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz Ano Velho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1ª. ed, 2006.

formação. Por tudo que vivi, posso dizer com toda certeza e agradeço por isso, que fui uma criança feliz e “trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2008a, p.11).

1.2 O encontro com a Educação Ambiental

O interesse pela educação ambiental permeou grande parte de minha vida acadêmica e aos poucos foi mostrando-se como uma possibilidade de atuação que contemplava aquele doce sonho juvenil que me levou a cursar Biologia: o de fazer algo para mudar o mundo. Os primeiros estágios que fiz, logo no começo de minha graduação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, foram em projetos de conservação marinha - Projeto TAMAR⁵ e Projeto Golfinho Sotalia⁶. Durante este período participei de diversos Congressos, fiz cursos e tive contato com pesquisadores respeitados na área. A conservação marinha mostrava-se como um promissor caminho a ser seguido. O tempo foi passando e com ele o deslumbramento. Aos poucos percebi que o que mais me atraía não era o trabalho de campo em si, mas os momentos em que tinha contato com pessoas, em especial o trabalho desenvolvido com as escolas que iam conhecer os Projetos. Este fato despertou-me para a área da educação, algo não cogitado por mim até aquele momento, afinal, sempre vislumbrei meu futuro profissional vinculado à pesquisa na área de ecologia.

Quando isto ocorreu-me, já no 6º. semestre do curso, no ano de 2006, fui procurar uma professora pela qual sempre tive muito carinho e admiração, a professora Vera Lícia Vaz de Arruda⁷, chamada afetuosamente por seus alunos e amigos de Verinha. Ela ofereceu-me a oportunidade de desenvolver um projeto de extensão com uma turma de educação infantil na

⁵ Programa Brasileiro de Conservação das Tartarugas Marinhas, que é executado pelo ICMBio, através do Centro Brasileiro de Proteção e Pesquisa das Tartarugas Marinhas (Centro TAMAR-ICMBio), órgão governamental; e pela Fundação Centro Brasileiro de Proteção e Pesquisas das Tartarugas Marinhas (Fundação Pró-TAMAR), instituição não governamental, de utilidade pública federal. <<http://www.projtotamar.org.br/>> (acesso em 15 de novembro de 2011).

⁶ Projeto de Conservação e Ecologia do Golfinho *Sotalia fluviatilis* desenvolvido na Área de Proteção Ambiental de Anhatomirim e Baía Norte de Santa Catarina, financiado pela IWC Brasil (International Wildlife Coalition).

⁷ Professora aposentada do Departamento de Ecologia e Zoologia, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenava, na época, o Laboratório de Encontros de Educação Ambiental – LEEA.

Creche São Francisco de Assis, localizada no bairro da Serrinha⁸, em Florianópolis - SC. O projeto, intitulado “Educação Ambiental como Processo Facilitador de Resgate de Valores Sociais”, buscava através de atividades lúdicas e saídas de campo, sensibilizar as crianças sobre as questões ambientais e auxiliar no desenvolvimento de atitudes e valores, visando a proteção do meio ambiente. As crianças, moradoras de uma comunidade marcada por problemas socioambientais, com seus olhares curiosos e gestos de carinho, despertaram em mim a vontade de lutar por um mundo mais justo e ambientalmente equilibrado. Descortinava-se aí um novo campo de atuação.

Foi neste momento também, que passei a ter contato com leituras relacionadas à educação ambiental e quando comecei a construir uma visão um pouco mais precisa sobre essa área. Um autor que muito me inspirou foi Marcos Reigota, pois foi o primeiro dos que estudei a trazer-me um olhar amplo sobre a educação ambiental que incluía as dimensões sócio-econômica, política, cultural e histórica, encarado-a como um processo de educação permanente, dinâmico e interdisciplinar. Essa visão está intimamente ligada a um conceito de meio ambiente que ultrapassa a ideia de ambiente natural. Reigota (1994) define meio ambiente como:

um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade (Reigota, 1994, p.21).

Sendo assim, a educação ambiental enquanto educação política deve contribuir na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, que auxiliem na resolução dos complexos problemas ambientais (REIGOTA, 1994). Dentro dessa perspectiva política de educação (assim como em qualquer processo educativo) se faz necessária a reflexão sobre a prática. Uma educação ambiental que, por mais que se pretenda transformadora, seja instituída de forma normativa, com imposição de pensamentos e atitudes ditos política e/ou ecologicamente corretos, ou que seja a simples transmissão de informações acerca dos problemas ambientais, não alcançará, provavelmente, seus desejos tão almejados.

⁸ A Serrinha é uma comunidade de baixa renda que se formou no entorno da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC

Como nos disse Arruda (no prelo), teoria e prática complementam-se e a reflexão sobre as mesmas permite-nos caminhar em direção a novas conquistas. A união das experiências vividas em minhas práticas na Creche São Francisco (falo em experiência no sentido dado por Larrosa (2002, p.21), “o que nos acontece, o que nos toca”) com as leituras, discussões e reflexões não deixou dúvidas que meu caminho estava plenamente entrelaçado à educação ambiental. Nesse momento ainda não pensava em meu trabalho de conclusão de curso. Uma certeza, porém, eu tinha: estava construindo-se ali, em meio às brincadeiras com as crianças, contações de histórias, passeios e trabalhos artísticos, uma educadora ambiental apaixonada pelo que faz e com um desejo imenso de melhorar a cada dia.

Procurando viver novas experiências, iniciei, paralelamente ao projeto de extensão na Serrinha, um estágio no SESC-Estreito⁹ na área de educação complementar, no qual ministrei aulas de ciências e biologia para jovens e adultos. No ano seguinte, 2007, dei continuidade ao estágio, mas minhas atividades passaram a estar focadas exclusivamente na educação ambiental. Passei a desenvolver um projeto com uma turma de alunos e alunas da 5ª. série da Escola Estadual José Boiteux, localizada no Bairro do Estreito, Florianópolis - SC. O projeto, denominado de Clube Arte Vida Verde¹⁰, pretendia através de oficinas, discussões e saídas de campo proporcionar ações para a sensibilização ambiental, preservação cultural e ampliação das atividades de recreação e lazer, de forma lúdica e interdisciplinar, destacando resultados pontuais de melhorias ambientais. A horta escolar foi escolhida como tema norteador das atividades desenvolvidas com o grupo. Além desse projeto, também participei da organização de uma formação em educação ambiental para professoras da Creche Joel Rogério de Freitas, localizada no Bairro Monte Cristo, Florianópolis – SC, na qual a professora Verinha participou como formadora.

O contato com essas pessoas, as crianças da Serrinha, os jovens do “Clube Arte Vida Verde” e as professoras da creche, permitiram-me lidar com uma realidade de certo modo

⁹ Unidade do SESC (Serviço Social do Comércio) de Santa Catarina, localizada no Bairro do Estreito, Florianópolis – SC.

¹⁰ Projeto lançado em 2001 pelo SESC-SC com o objetivo de informar e redimensionar atitudes e hábitos entre o homem e a natureza, visando o equilíbrio dinâmico, qualidade de vida, o desenvolvimento sustentável e a proteção ambiental. <<http://www.sesc-sc.com.br/educacao/?c=projeto&p=39>> (acesso em 15 de novembro de 2011). Dentro deste, cada unidade do SESC determina o grupo e as temáticas que serão trabalhadas, de acordo com a sua realidade, dentro de uma proposta pedagógica comum.

distante da minha, que são as comunidades de baixa renda. Isso ampliou minha visão de mundo e pude constatar na prática como os problemas sociais pertencem a uma problemática ambiental maior, que não se restringe à preservação da biodiversidade, sem desmerecer a mesma. Comecei, então, a envolver-me em algo que sempre despertou minha atenção: a questão da identificação dos sujeitos com as suas comunidades, trabalhando coletivamente para a solução dos problemas locais.

Nesse período, meados de outubro de 2007, surgiu a proposta de desenvolver um projeto de educação ambiental no Bosque Pedro Medeiros, localizado também no bairro do Estreito. Este parque urbano foi aberto ao público no ano de 2002, mas desde então nenhuma ação educacional efetiva havia sido desenvolvida ali. Para a execução do projeto firmou-se uma parceria entre o SESC-Estreito e a Secretaria Regional do Continente, responsável administrativa pelo Bosque.

As ações pensadas para o desenvolvimento do projeto contemplavam: visitas orientadas; trilhas interpretativas; exposição permanente de materiais didático-pedagógicos; criação de hortas e composteira comunitárias; oficinas; apresentações culturais e campanhas de arrecadação de óleo de cozinha, pilhas e baterias, materiais recicláveis e resíduos orgânicos. Com essas ações pretendia-se ampliar a visibilidade do Bosque Pedro Medeiros, contribuindo para a sua preservação e tornando-o um espaço permanente de educação ambiental, sendo visitado pela comunidade de entorno e pelas escolas da rede pública e particular. De certa forma, o projeto também contribuiria para ampliar as discussões ambientais na região continental de Florianópolis, onde está localizado o Bosque, que sofre com grandes transformações devido ao crescimento urbano desordenado, sendo que as áreas verdes remanescentes são cada vez mais raras.

Estava já no último ano da Graduação, em 2008, e precisava decidir a temática de minha pesquisa de conclusão de curso. A única certeza que tinha é que seria uma pesquisa em educação ambiental. Foi quando comecei a participar das reuniões do Grupo Tecendo – Educação Ambiental e Estudos Culturais, coordenado pelo professor Leandro Belinaso Guimarães¹¹, que veio a tornar-se meu orientador juntamente com a professora Verinha. As leituras, discussões, o convívio com os integrantes do grupo e suas pesquisas, oportunizaram-me o contato com

¹¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do “Grupo Tecendo – Educação Ambiental e Estudos Culturais”.

discussões mais profundas a cerca da educação ambiental e a conhecer sua perspectiva pós-moderna. Nesta perspectiva pretende-se fugir dos clichês, buscando-se outros olhares. É preciso “inventar, recriar, imaginar, mestiçar, experimentar” (BARCELOS, 2008, p.25).

Por estar envolvida diretamente no desenvolvimento do projeto do Bosque Pedro Medeiros desde o princípio e pelo vínculo afetivo que tenho com o continente¹², região onde morei grande parte de minha vida, conectei minha pesquisa de conclusão de curso a esse lugar. O Bosque despertou em mim sentimentos de querer fazer um *algo a mais*, um querer *fazer diferente*. Não conseguia compreender como um lugar tão belo aos meus olhos, uma ilha verde em meio ao caos de um bairro tão urbanizado como o Estreito, era pouco valorizado pela sua comunidade de entorno.

Ao graduar-me em Ciências Biológicas decidi continuar trilhando meu caminho na educação. Em busca de novos horizontes fui cursar o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, onde encontrei alguém com quem compartilhar meus despropósitos (meu orientador Pedro da Cunha Pinto Neto¹³).

1.3 Das memórias da infância e do encontro com a Educação Ambiental ao Mestrado: os caminhos trilhados na construção da pesquisa

*"No aeroporto o menino perguntou: - E se o avião tropical num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu. O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropical num passarinho triste? A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo."
Manoel de Barros, 1999.*

Ao finalizar meu trabalho de conclusão de curso, requisito necessário para graduar-me em Ciências Biológicas, fui tomada por muitos questionamentos. Numa das atividades que desenvolvi com as crianças (representar através de uma maquete como o Bosque estaria no

¹² Nome pelo qual me refiro à porção continental do município de Florianópolis-SC.

¹³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, ligado ao Departamento de Ensino e Práticas Culturais e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciência e Ensino - Gepce

futuro), pretendia, mesmo que inconscientemente, e só percebo isso agora, racionalizar o futuro. Gostaria de ver, em suas maquetes, a preservação do Bosque representada através de muitas árvores. As crianças corresponderam as minhas expectativas, mas ao invés de me mostrarem um futuro racional, elas construíram outras narrativas, criaram fábulas. Passei, então, a questionar-me se a educação ambiental que viemos praticando não está desconsiderando essas fabulações e contribuindo para a construção de uma única visão de mundo? E por que não permitir-se a novas histórias? (KRELLING, 2009, p.71). Perguntas que ficaram em aberto, em suspensão, que foram deixadas livres para que pudesse refletir sobre elas em minhas próximas pesquisas. De certa forma, esses questionamentos foram o ponto de partida para a construção desta dissertação.

A inventividade, característica tão presente nas crianças, despertou minha atenção quando comecei a construir o meu caminho na área da educação. Formei-me bióloga e apesar da admiração e respeito que tenho pelas diversas formas de vida, animais, plantas, fungos, foi *com e para* as crianças que decidi desenvolver meus projetos de pesquisa.

Nesse caminhar, sempre em busca de novas experiências, deparei-me com a literatura. Através dela vislumbrei a possibilidade de experienciar o uso de metodologias mais inventivas do que muitas já tão impregnadas no cotidiano escolar, que permitissem deslocamentos, outros olhares, fabulações. Como uma bióloga que busca adentrar ao rico campo da educação, encontrei na pesquisa em educação ambiental a união entre minha formação acadêmica e o desejo de trabalhar com e para as crianças. Restava-me agora entrelaçar literatura, educação ambiental e infância, o que ocorreu através da poesia de Manoel de Barros.

Ao pensar esse encontro entre minha pesquisa e as obras de Manoel de Barros como um acontecimento, vejo-o como um “palimpsesto”, definido por Larrosa (2006) como “um desses pergaminhos antigos, (...) apagado para se escrever em cima, mas nos quais ainda eram legíveis os restos das escritas anteriores” (p.25). Assim, teci esta pesquisa buscando inspiração e fundamentação teórica nos autores que estudei ao longo do Mestrado, mas sempre trazendo como bagagem as experiências vividas anteriormente.

O poeta inspira-me a pensar que talvez seja possível ver o mundo de outras formas, inventar mundos, fugir das representações já tão naturalizadas e assim, acionar outras possibilidades de experienciá-lo. Na infância, há uma maior receptividade das coisas que são naturais, há mais comunhão com as coisas primeiras. A criança sente, vivencia, experimenta cada emoção, cada contato com a terra, com as árvores, com os bichos, enfim, com o mundo. Em suas

obras, Manoel de Barros descreve a infância como o tempo ideal, o tempo das descobertas, do contato e comunhão com a natureza, onde tudo se torna belo, onde a simplicidade passa a ter valor, a merecer destaque e atenção por parte do autor. Essa ideia, que pode ser tida por muitos como uma visão romântica e idealizada da infância, é permitida ao poeta que não se preocupa em conceituá-la segundo um referencial teórico. Trata-se de uma invenção, que se entrelaça aqui com outros referenciais que me orientam.

Larrosa (2001) traz a imagem da infância como figura do acontecimento. Para o autor “o acontecimento é talvez a figura contemporânea do *álteron*, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto” (p.282). A infância como acontecimento leva-nos a refletir sobre que educação estamos praticando. O autor nos fala que é preciso:

Pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. (LARROSA, 2001, p.285)

Segundo Gomes (2008), a entrada na escola parece, de certa forma, podar a criatividade das crianças, ao inserir atividades que visam aproximá-las do universo adulto, mais prático e objetivo do que o da brincadeira, ou o da poesia. Por isso, acredito que é preciso praticar uma educação ambiental com crianças que não seja apenas contar algumas histórias sobre o mundo, mas também, criar mundos, disparar a imaginação, deixar-se adentrar às inventividades tecidas pelas crianças a partir do nosso trabalho educativo.

As questões ambientais atuais situam-se entre aquelas que estão a desafiar a sociedade em geral e, a educação, em especial, na busca da construção de conhecimentos que venham a contribuir para o enfrentamento dos graves problemas decorrentes da degradação do ambiente em que vivemos. Nos tempos atuais, novas possibilidades têm surgido como importantes aportes, expandindo as discussões ambientais, que passaram a incorporar novos diálogos com campos como a filosofia, a sociologia e a arte (SILVEIRA, 2009). Este último, é um dos campos que pretendo dialogar, com a dimensão estética da educação, que, segundo Silveira (2009), considera a necessidade de buscar, na ressensibilização do ser humano, através da criação de novos espaços

de subjetividade e modos de viver, uma alternativa ao enrijecimento humano que permeia toda a sociedade e faz-se presente também no campo educacional.

Acredito que a literatura, se inserida nas práticas pedagógicas, pode propiciar a criação destes novos espaços de subjetividade. O termo literatura está relacionado à noção de “expressão essencial do ser humano em suas relações com o *outro* e com o *mundo* (ou com a *natureza* em geral) (Coelho e Santana, 1996, p.59) [grifos das autoras]. Como apontou Morin (2001), uma só obra literária encerra uma cultura infinita, e contém temas que, fazendo parte do pensamento humano, não podem ser fragmentados, não podem ser dissociados uns dos outros: meio ambiente, ciência, história, ética, religião, entre outros. Sendo assim, a literatura se constitui em um discurso que acontece na e pela sociedade, não como mera descrição da realidade, mas na sua crítica através da construção de fantasias imaginativas (LOBATO, 1970 apud SILVA e BARCELOS, 2006).

Guimarães (2006a) afirma que o modo como enxergamos e nos relacionamos com a natureza, com o mundo, é construído histórica e culturalmente. Sendo assim, obras literárias são portadoras de visões de natureza, de ciência, de mundo, que circulam pela cultura na época em que foram escritas. Diante disso, torna-se necessário atentarmos para as significações de natureza e de meio ambiente que vem sendo produzidas por artefatos, instâncias e práticas culturais, instituidores de subjetividades, ou seja, de modos de ser e de estar no mundo. Esse acento nos artefatos culturais e na produção de subjetividades tem ampliado-se mais recentemente em pesquisas que atentam para as artes contemporâneas. Inspirada em Guimarães (2009), esta pesquisa mobiliza-se por um desejo de não apenas dizer como o mundo vem sendo constituído, organizado, controlado, produzido, mas por atuar na proliferação de mundos, de infinitos modos de ver e de estar, sempre instáveis, inusitados, diferentes, disparados através de práticas pedagógicas em que a literatura, mais especificamente a poesia de Manoel de Barros, é provocativa do pensamento sobre as relações socioambientais que tecemos.

Com isso, desejando ultrapassar o acento na representação de meio ambiente e de natureza, muito frequente nas pesquisas com crianças, segundo Guimarães (2009), organizei uma proposta de oficinas pedagógicas de educação ambiental com/sobre a poesia de Manoel de Barros para ser desenvolvida juntamente com alunos e alunas de séries iniciais. Sendo a literatura uma possibilidade de diálogo com diferentes áreas do conhecimento e saberes proponho, através desta pesquisa, contribuir com subsídios para a construção de alternativas de trabalho mais inventivas

que incorporem a dimensão ambiental no cotidiano escolar, através da obra literária de Manoel de Barros.

2. CAPÍTULO II - O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS E A LITERATURA ESPECIALIZADA

2.1 Ciência, meio ambiente, literatura e educação: entrelaçamentos possíveis

Há um universo bastante amplo de pesquisas a cerca da leitura literária no cotidiano escolar, em grande parte, relacionadas às disciplinas de língua materna. Ezequiel Theodoro da Silva (1998) defende a tese de que “todo professor, independente da disciplina que ensina, é professor de leitura” (p.123). Isso corrobora com o crescente aumento de trabalhos que entrelaçam a literatura com as disciplinas de ciências e com a educação ambiental (quando desvinculada de uma disciplina específica), e é este campo que procuro mapear nesta revisão. O levantamento destas pesquisas, além de propiciar um panorama geral sobre alguns dos possíveis entrelaçamentos entre ciência, meio ambiente, literatura e educação, teve como objetivo contribuir com a busca de referenciais teóricos que me auxiliassem na construção das oficinas pedagógicas que desenvolvi com as crianças com/sobre a poesia de Manoel de Barros. Por isso, o tom desta escrita é um pouco diferente do que soa nos outros capítulos desta dissertação, já que apenas apresento o universo de pesquisas encontrado sem posicionar-me sobre seus conteúdos. É importante ressaltar que os trabalhos surgidos deste levantamento que foram significativos para a construção da minha pesquisa irão ressurgir em outros momentos e aí sim dou-me o direito de apropriar-me de seus conteúdos e brincar com eles.

A identificação das pesquisas foi, em um primeiro momento, exploratória, tornando-se depois mais sistematizada. O momento inicial, exploratório, foi realizado principalmente na hipermídia, em bancos de teses e dissertações de universidades e no serviço de busca do Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>), através de palavras-chaves bastante abrangentes: leitura, literatura, ensino de ciências, educação ambiental. Nesta busca, um universo muito amplo de pesquisas se abriu e era preciso delimitá-lo para uma melhor análise das informações. Na medida em que esta busca exploratória foi tornando-se mais específica e objetiva, passei a sistematizá-la. Intensifiquei as buscas no universo do ensino de ciências, da educação ambiental e também da leitura, através de revistas científicas especializadas, dos encontros de pesquisa e de catálogos de teses e dissertações.

Buscando superar os limites desta busca que se deu por um caminho tido como seguro (através de revistas científicas especializadas, dos encontros de pesquisa e de catálogos de teses e dissertações), procurei também trazer outras pesquisas que ficaram à margem. Estas não estavam contempladas nos meios mapeados, mas também entrelaçam ciência, meio ambiente, literatura e educação. São pesquisas que me apareceram de diferentes formas: através de buscas na internet, de encontros com os autores e autoras, indicações de colegas de pesquisa, sugestões de membros da banca de qualificação.

Tendo em vista a abrangência possibilitada pelo termo “literatura”, nesta revisão serão consideradas somente as expressões literárias manifestas através de livros, ainda que perceba a presença de temas de ciência e meio ambiente no escopo de outras produções, bem como sua importância à educação. Aqui cabe um parêntese: não serão mapeadas as obras literárias em si, mas pesquisas que nos trazem reflexões sobre alguma obra específica ou sobre a literatura de maneira geral. Muitos pesquisadores e pesquisadoras aventuraram-se no universo literário compondo belíssimas obras que tratam de ciência e meio ambiente, podendo citar como exemplo, as obras de Ângelo Machado¹⁴. Essas não serão citadas aqui, ficando em aberto como uma possibilidade para pesquisas futuras. Busquei nesta revisão trabalhos que estudam ciência e meio ambiente em livros literários, nos seus mais variados gêneros, e em livros paradidáticos. Assim, pretendo mapear os trabalhos que tecem relações entre: literatura e ciências (quando tratada de maneira mais ampla); literatura e física; literatura e biologia; literatura e química; literatura e matemática; literatura e educação ambiental.

A busca feita nas revistas científicas abrangeu o período de 2005 à 2010. Foram pesquisadas revistas especializadas das áreas de: educação em geral, educação ambiental, ensino de ciências e leitura. Os periódicos “Ensaio”, “Ciência e Ensino”, “Ciência e Educação”, “Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA”, “Pro-posições”, “Investigações em

¹⁴ Ângelo Machado tem longa carreira acadêmica. Formado em medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais, aposentou-se como professor titular de neuroanatomia e, atualmente, é professor adjunto do Departamento de Zoologia daquela universidade. É membro da Academia Brasileira de Ciências e, apesar de seu longo currículo científico, está longe de ser um cientista tradicional. Na década de 80, participou do grupo que concebeu a revista *Ciência Hoje das Crianças*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Depois, descobriu sua nova faceta como escritor e dramaturgo. Em 1989, lançou *O menino e o rio*, sua primeira incursão, como autor, na literatura infantil. Hoje, tem cerca de 20 livros infanto-juvenis, três deles adaptados para o teatro pelo próprio autor. Para adultos, escreveu o hilário *Manual de sobrevivência em recepções e coquetéis com bufê escasso*. Disponível em:

http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art11_osdoislados.pdf (acesso em 12 de março de 2012).

Ensino de Ciências”, “Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias”, “Enseñanza de las Ciencias”, “Revista da ABRAPEC - RBPEC”, “Educação em Revista” e “Leitura: Teoria e Prática”, tiveram seus sumários criteriosamente investigados.

Com esta parte do cenário verificada, passei a investigar os anais de alguns eventos científicos, o primeiro voltado à área de ensino de ciências, o “Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências” – ENPEC, e o segundo, da área de Leitura, o “Congresso de Leitura do Brasil” – COLE, abrangendo também o período de 2005 à 2010. A busca por teses e dissertações foi feita através de dois importantes catálogos, um vinculado à área da leitura – “A pesquisa sobre leitura no Brasil – 1980 – 2000, Catálogo Analítico de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado”¹⁵, de autoria de Norma Sandra de Almeida Ferreira. O outro, vinculado à área de ensino de ciências – “O ensino de ciências no Brasil - Catálogo Analítico de Teses e Dissertações (1972-1995)”¹⁶, de autoria de Jorge Megid Neto. Este último foi complementado por um “Catálogo Provisório”¹⁷ que abrange o período de 1996 à 2008. Como disse anteriormente, as pesquisas que compõe esta revisão e que não foram encontradas através dos meios mapeados, apareceram-me de diferentes formas, não havendo uma busca sistematizada por elas.

Os trabalhos pertencentes a esta revisão tiveram seus textos integralmente lidos, porém, o texto completo de algumas teses e dissertações não foram localizados. Apesar disso, com as informações obtidas, permito-me traçar um panorama inicial dos entrelaçamentos possíveis entre ciência, meio ambiente, literatura e educação. De acordo com o levantamento feito, pude perceber que os trabalhos desenvolvidos nesta interface dividem-se em duas vertentes principais. A primeira inclui as pesquisas que analisam determinada obra literária ou paradidática pensando na sua potencialidade de inserção no cotidiano escolar e/ou buscando as representações de mundo, de ciência, de meio ambiente, presentes na mesma. A segunda relata experiências do uso dessas obras no cotidiano escolar ou em outros contextos educativos. Algumas pesquisas, em número bem mais reduzido, não se encaixam nestas categorias, mas trazem reflexões a cerca da leitura de obras literárias nas disciplinas de ciências, sendo incluídas assim, em uma terceira categoria.

¹⁵ Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo_on-line/abrir.swf (acesso em 20 de março de 2010).

¹⁶ Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/cedoc/catalogoparadownload.html> (acesso em 20 de março de 2010).

¹⁷ Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/cedoc/> (acesso em 20 de março de 2010).

Passarei agora a relatar as pesquisas que constituem esta revisão, primeiramente as encontradas nos periódicos e encontros e, posteriormente, as dissertações e teses, todas elas agrupadas em suas respectivas categorias.

2.1.1 Periódicos e Encontros:

Análise de obra literária ou paradidática

Dentro da primeira vertente há um número considerável de trabalhos que analisam as obras de Monteiro Lobato, autor muito estudado nas pesquisas que envolvem literatura e educação. Rosane de Bastos Pereira (2005), utiliza para desenvolver sua pesquisa, apresentada no 15º. COLE, o texto intitulado “A Ciência do Visconde”, encontrado pela autora no arquivo do Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (Cedae), onde estão acervos famosos, entre eles o do criador do “Sítio do Picapau Amarelo”. Ao longo do texto, os personagens dialogam sobre a importância dos avanços científicos e das transformações que a ciência do personagem Visconde provoca no Sítio. A autora acredita que a literatura é um caminho para ampliarmos os recursos do processo de ensino-aprendizagem e refere-se ao texto literário de Lobato como um meio de divulgação científica para crianças.

Fruto de sua dissertação de mestrado, a pesquisa apresentada por Pereira (2007), no 16º. COLE, acompanha e analisa a trajetória do personagem Visconde de Sabugosa na obra de Monteiro Lobato como representação do homem de ciência, tomando como referências os 22 títulos da obra “Sítio do Picapau Amarelo”. Sua análise revela que o autor elaborou suas histórias permeadas de fatos científicos, de saberes práticos e teóricos, de diálogos, situações e ambientes em que tal personagem e os demais se inserem. Pereira (2007) afirma que é possível estabelecer relações entre as concepções científicas do autor e a construção do personagem, trazendo reflexos do contexto histórico na criação literária lobatiana.

Em seu trabalho apresentado no 17º. COLE, Pereira (2009a) também analisa a obra “Sítio do Picapau amarelo”, através do personagem Visconde. Neste artigo, a autora atem-se, especificamente, à capacidade lobatiana de criar histórias infantis com o objetivo de que seus livros fossem adquiridos pelas escolas. Essa fase escolar de Lobato ocorreu no período entre 1933 (inaugurado com a obra “História do Mundo para as Crianças”) e 1937 (encerrado com “Serões

de Dona Benta” e “O Poço do Visconde”), quando escreveu livros direcionados ao público estudantil, em que os títulos faziam referência aos próprios conteúdos que integravam o currículo escolar. Em “As várias facetas do Visconde de Sabugosa”, publicado no periódico “Leitura: teoria e prática”, Pereira (2009b) revisita seus trabalhos apresentados no COLE abordando as características do personagem Visconde de Sabugosa na obra de Monteiro Lobato como representação do homem de ciência.

Ainda sobre as obras literárias lobatianas temos as pesquisas de Fabiana Aparecida de Carvalho. No trabalho apresentado no V ENPEC e publicado no periódico “Ensaio”, Carvalho (2005 e 2007a) analisou a obra de Monteiro Lobato “A chave do tamanho”, enfocando a Biologia como produção cultural. A autora discute como assuntos desta área, definidos por ela como traços biológicos, como evolução, seleção natural, tamanho, classificação e organização natural, hibridizam-se a outros significados quando na sociedade e na literatura, gerando narrativas que trazem consigo noções de valor, crenças, interesses políticos no discurso científico, entre outros.

Carvalho (2007b) faz, em seu ensaio para a “Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental”, aproximações entre educação ambiental e literatura a partir de fragmentos da obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato “A Reforma da Natureza”. A autora coloca que ciência, educação e ambiente podem ser (re)significados pelos leitores com liberdade de transitar pela fabulação e escolher os conceitos, atitudes e posicionamentos ambientais que lhes são convenientes. Em outro artigo, para a revista “Ciência e Educação”, Carvalho (2008) também analisou a obra literária de Lobato “A Reforma da Natureza”. Fugindo de narrativas que definem o que é biologia e o que é literatura, neste artigo, a autora busca questionar os valores, as representações e os significados que demarcam esses dois campos como produções culturais.

Também sobre Monteiro Lobato, Souza e Cavalari (2009), em artigo publicado na “Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental”, buscam identificar as concepções de natureza e da relação sociedade-natureza presentes no pensamento deste escritor brasileiro. As autoras afirmam o predomínio nas obras lobatianas das concepções romântica e utilitarista da natureza, além de referências ao homem como destruidor e ser não pertencente à natureza, e a legitimação de seu direito de exploração dos elementos naturais.

Dentre as pesquisas que se apropriam de outras obras literárias, temos as de Luana Von Linsingen. Em trabalho apresentado no V ENPEC, Linsingen e Leyser (2005) analisam a coleção

“Lelé da Cuca”¹⁸, formada por oito livros, cada um tendo como tema um determinado animal. As autoras defendem a ideia de que a literatura infantil pode contribuir para a formação cognitiva sobre conteúdos de biologia e às percepções das crianças sobre a realidade em que estão inseridas. As histórias que compõem a coleção contribuem para problematizar preconceitos e estereótipos associados a esses e outros animais, bem como a emoções como medo, repulsa ou desagrado, despertadas por alguns deles. Em artigo publicado na revista “Ciência e Ensino”, Linsingen (2008a) convida o leitor a uma reflexão sobre a necessidade de mais pesquisas acerca do uso da literatura na área de ensino de ciências, tomando como modelo a coleção “Lelé da Cuca”, já analisada em seu outro trabalho. Os motivos apontados pela autora para se trazer a literatura infantil para a sala de aula são os seguintes: a presença de temas pertinentes ao conteúdo da disciplina de ciências, bem como alguns erros conceituais que poderiam ser problematizados pelo professor; o teor de ludicidade das obras ficcionais, que acabam por incidir sobre as emoções; a contribuição para a formação de consciência de mundo; o incentivo a prática da leitura.

Susana Souto Silva (2006), em seu trabalho publicado na revista “Ciência e Ensino”, busca entrelaçamentos entre a narrativa literária e a ciência, baseando-se para isso, na análise da obra de Ítalo Calvino “As cosmicômicas”. Segundo a pesquisadora, Ítalo Calvino é um autor que pensa a literatura como um espaço em que diversos campos se inter cruzam, levando seus leitores a refletirem sobre separações estanques que a tradição escolar opera e impõe, como, principalmente, entre ciência e arte. Já no título de sua obra, Calvino propõe um cruzamento de dois domínios: o cosmos (a imagem ordenada do mundo), estudado por um campo de saber, a cosmologia, e o cômico, um gênero artístico marcado pelo riso. Dividido em doze partes, o livro é composto por narrativas curtas que têm como epígrafe um enunciado científico, com o qual a narrativa literária que se segue dialoga explicitamente, continuando-o, enfatizando-o ou reafirmando-o, sempre com um registro cômico.

Diferenciando a divulgação científica canônica da divulgação científica não canônica, Gisnaldo Amorim Pinto (2009), em seu texto para a revista “Ensaio”, realizou uma análise de narrativas presentes em diversas obras não canônicas de literatura, destacando suas

¹⁸ Os oito livros (*A história da Ameba*, *A história do Plâncton*, *A história da Lesma*, *A história da Aranha*, *A história do Morcego*, *A história do Tatu*, *A história do Cão*, *A história do Gato*) correspondem à tradução dos originais em inglês, da série *Bang on the door*, publicada pela Editora David Bennet Books Limited. São escritos pela dupla Jackie Robb e Berny Stringle, traduzidos para o português por Luciano V. Machado, sob a supervisão pedagógica da professora Madalena Freire, e publicados pela Editora Ática.

potencialidades ao ensino de ciências. O autor considera como obras não canônicas aquelas em que a narrativa volta-se, sobretudo, à compreensão dos processos da ciência, do fazer científico e dos dilemas envolvidos na prática da ciência. Diferentemente destas, nas obras de divulgação científica a centralidade narrativa recai sobre a divulgação de resultados da ciência, os conteúdos científicos e a difusão de uma imagem da ciência como campo de saber objetivo e consensual.

Tratando das concepções de ciência presentes em obras de literatura infantil encontra-se o trabalho de Antônia Pinto e Paulo César Raboni (2005), apresentado no V ENPEC. Nesta pesquisa, buscaram conhecer um pouco mais sobre a leitura feita pelas crianças nas escolas, em especial sobre as obras disponíveis aos alunos de 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, focalizando a literatura infantil que trata de temas científicos. A partir desse conhecimento, os autores acreditam reunir elementos que permitam um uso efetivo desse gênero literário para estimular o interesse e dar suporte à aprendizagem em ciências naturais na escola. Eles apontaram uma carência de vínculos entre o uso da literatura infantil nas escolas e o desenvolvimento de conceitos em disciplinas das ciências naturais, e consideraram necessário um aprofundamento das possibilidades do uso de livros de ficção destinados às crianças.

Ferreira e Raboni (2009) apresentaram, no 17^o. COLE, um trabalho que busca aproximar a literatura de ficção científica e a física. Partindo do pressuposto de que todo professor é professor de leitura, os autores buscaram na obra de Júlio Verne elementos de aproximação com conteúdos de Física dados no Ensino Médio. Ferreira e Raboni (2009) destacaram que as obras de Verne envolvem conhecimentos científicos consolidados que ele procura ensinar ao leitor, explicando com grande detalhamento. Encontraram também, uma proximidade entre as situações descritas pelo autor e os enunciados de fenômenos físicos típicos de livros didáticos. Com isso, os autores afirmam que é promissora a aproximação entre a leitura de ficção e o ensino de física, tendo como objetivo mais amplo formar o leitor.

O trabalho desenvolvido por Danusia Aparecida Silva (2007), para o 16^o. COLE, tem como objetivo a proposição da literatura infantil e juvenil na perspectiva da ampliação do conhecimento científico do mundo e a conquista dos valores, ideias e da criatividade, que se encontram em formação nas cabeças das crianças leitoras. Para isso, a autora apresenta-nos o livro “Abrindo Caminho” de Ana Maria Machado, afirmando que o mesmo prioriza a criatividade e busca fortalecer a arte da vontade de conhecer. Conclui seu texto declarando ser a literatura o grande eixo para a formação da visão de mundo.

Uso de obra literária ou paradidática no cotidiano escolar ou em outros contextos educativos

Pertencentes à outra grande vertente das pesquisas que entrelaçam ciência, meio ambiente, literatura e educação encontram-se alguns trabalhos que pretendem contribuir com a aprendizagem de conteúdos voltados ao meio ambiente através da mediação de obras literárias, como o de Giraldelli e Almeida (2005 e 2008), apresentado no V ENPEC e publicado na revista “Ensaio”; e o de Araújo e Santos (2005), apresentado no V ENPEC. Giraldelli e Almeida (2005 e 2008) analisaram o funcionamento da leitura coletiva de um texto narrativo de literatura infanto-juvenil, “Tem um cabelo na minha terra!”, de Gary Larson, numa classe de quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Campinas - SP. As autoras afirmam que esse texto possui interfaces entre o conhecimento biológico, o ambiental e a literatura, além de suscitar questões referentes ao comportamento e às ações humanas. Como maneira de se esquivar de atividades escolares que abordem o conhecimento científico de forma tradicional, conteudista e fragmentada, elas sugerem o uso da literatura infantil, que atuaria como um auxiliador da compreensão do discurso científico e um estimulador do gosto pela leitura, além de promover um conhecimento mais complexo e integrado das ciências naturais.

Araújo e Santos (2005) buscaram investigar a contribuição do uso de um livro paradidático como estratégia de ensino, junto a estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, caracterizada pela análise e classificação de um conjunto de aproximadamente cem livros paradidáticos encontrados no mercado editorial; na segunda, procurou-se aplicar em sala de aula a estratégia de ensino de tópicos de educação ambiental. Baseada no uso de um livro paradidático previamente selecionado com os alunos e alunas, esta estratégia teve como objetivos modificar a dinâmica das aulas, intensificando as relações professor-aluno e aluno-aluno, visando estimular a aprendizagem e promover a incorporação de novas atitudes e comportamentos nos estudantes.

Numa outra perspectiva, mas também relacionada ao ensino das ciências naturais, Goulart e Freitas (2005), em seu trabalho apresentado no V ENPEC, norteadas pela teoria dos Três Momentos Pedagógicos, propostos por Delizoicov e Angotti, defendem o uso da literatura infantil, especificamente “Os Segredos da Floresta”, de Daisy Braz Ramos e Gianna Didnot Hollerbach, no ensino de ciências, por possibilitar o trabalho com a subjetividade. A prática

pedagógica proposta pelas autoras foi implementada em escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria – RS.

Diferentemente dos trabalhos anteriores, Oliveira e Passos (2008), em artigo publicado na revista “Ciência e Educação”, trazem à sua pesquisa a questão do uso da literatura na formação de professores. Tomando como objeto de investigação a formação docente e sua relação com os materiais de ensino, elas analisaram as contribuições da construção de um livro de histórias infantis com conteúdo matemático para o desenvolvimento profissional de professores. As autoras consideram que a criação de um material pensado para ser utilizado na escola com seus alunos e alunas favorece tanto a ressignificação de conteúdos específicos, como outras possibilidades de desenvolvimento profissional.

Também pensando a atuação profissional de professores, Alice Assis e Fernando Luiz Carvalho (2008), em seu trabalho publicado pela “Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências”, analisaram a utilização de textos paradidáticos por dois professores de física, a fim de avaliar se a postura deles propiciou a aprendizagem significativa por parte dos alunos e alunas acerca dos conteúdos trabalhados. Os livros utilizados foram: “Nosso Universo” e “Energia para o século XXI”. Os autores defendem que, ao se utilizar textos alternativos em aulas de ciências, é importante considerar o caráter relativo da leitura, pois a produção de sentidos por parte dos estudantes pode variar, uma vez que cada um possui história de leituras, conhecimentos e expectativas diferenciadas, culminando em diferentes interpretações.

Com foco na Educação de Jovens e Adultos, temos o trabalho de Assis e Teixeira (2007), apresentado no 16º. COLE. As autoras analisaram a interação entre professor e alunos mediante a utilização do texto paradidático “Nosso Universo” em aulas de física. Neste trabalho é focado um episódio que articula Ciência, Tecnologia e Sociedade aos aspectos ambientais, no sentido de viabilizar a conscientização dos alunos e alunas para atuar reflexiva e criticamente em seu meio social. Para a análise, as autoras elaboraram categorias referentes às argumentações discentes e docente. Os resultados envolvendo o tripé professor/alunos/texto apontam que as interações discursivas propiciaram a articulação entre os aspectos científicos e a realidade dos alunos e alunas.

Pensando a inserção da leitura de textos literários em outros contextos educativos que não a escola, temos o trabalho de Gruzman e Assumpção (2005), apresentado no 15º. COLE, e o de Gruzman, Assumpção e Serra (2007), apresentado no 16º. COLE. O foco do trabalho de

Gruzman e Assumpção (2005) volta-se para as práticas de leitura, mais especificamente para as ações que envolvem a leitura literária e a formação de leitores no âmbito de um espaço não-formal de educação, um museu de ciências. Apresentam a constituição do “Programa Leitura e Ciência” no contexto do Museu da Vida, seus objetivos, metodologia e organização, assim como buscam destacar algumas das narrativas que integram o momento do debate do evento mensal, onde participam pesquisadores, o grupo de contadores de histórias e o público visitante. Já o trabalho de Gruzman, Assumpção e Serra (2007) aborda a concepção e o desenvolvimento do “Espaço Literatura e Ciência”, criado para a Expo-Interativa. Idealizada como parte integrante do “IV Congresso Mundial de Museus e Centros de Ciência”, realizado em 2005 no Rio de Janeiro, a “Expo-Interativa: Ciência para Todos” agregou diversas exposições e atividades de educação e divulgação científica. Presente na área dedicada à arte e cultura, o “Espaço Literatura e Ciência” foi desenvolvido a partir da parceria entre o Museu da Vida e o Programa de Incentivo à Leitura/PROLER da Fundação Biblioteca Nacional, que se uniram para criar um espaço dedicado ao livro infantil e juvenil e ao diálogo com os diferentes campos da ciência. Em ambas as pesquisas as autoras ressaltam a necessidade da constituição de outros espaços que possibilitem o acesso aos livros e às ações de divulgação científica, buscando articulação entre diferentes parceiros, que possam contribuir com a formulação de novas estratégias metodológicas para a realização dessas ações. Ressaltam ainda a importância de investimentos em estudos sobre a relação entre leitura, literatura e ciência.

Reflexões a cerca da leitura literária no Ensino de Ciências

Nesta terceira categoria encontra-se o ensaio de João Zanetic (2006) para a revista “Proposições”. Nele, o autor discute o trabalho com atividades interdisciplinares envolvendo física e arte, esta representada pela literatura e por letras de música. Além da discussão de aspectos históricos e epistemológicos da ponte entre as duas culturas, são criticadas medidas educacionais adotadas no País na atualidade. O ensaio resalta a importância da física na construção de um diálogo inteligente com o mundo. Essa física deve contemplar conteúdos históricos e filosóficos mediados pela literatura. Além de permitir uma forma alternativa de ensino, Zanetic (2006) afirma que a ponte entre física e literatura pode contribuir para amenizar a crise de leitura na contemporaneidade, cuja solução não pode ficar restrita aos professores de português.

2.1.2 Dissertações e Teses

Nesta parte da revisão bibliográfica serão expostas algumas das pesquisas de Mestrado e Doutorado encontradas através dos catálogos de teses e dissertações já mencionados, e outras que me apareceram ao longo do processo de construção da pesquisa e que considero importante estarem aqui. Na categoria “análise de obra literária ou paradidática” encontrei 8 pesquisas. Já na categoria “uso de obra literária ou paradidática no cotidiano escolar ou em outros contextos educativos” encontrei 9 pesquisas e na “reflexões a cerca da leitura literária no Ensino de Ciências”, apenas 2. Dentre estas, explicitarei as que foram mais significativas para a construção desta dissertação. Irei trazer pequenas pinceladas destas pesquisas, fazendo um breve e despretensioso resumo das mesmas, já que seria impossível discutí-las em sua totalidade em algumas poucas linhas.

Análise de obra literária ou paradidática

Duas dissertações de Mestrado que contribuíram para pensar minha pesquisa, encontradas através dos catálogos e citadas anteriormente no levantamento feito através de revistas especializadas e encontros, foram as pesquisas de Carvalho (2002) e Linsigen (2008b). Carvalho (2002) contempla em seu trabalho traços da biologia presentes em obras de Monteiro Lobato. A autora nos fala que esses traços configuram mapas e passagens caracterizados por rupturas, cortes, expansões e aberturas que se conectam às diversas representações onde a biologia é constituidora de histórias, impulsionadora de fábulas, aventuras e imaginação, como também um desdobramento que engendra outros significados e explicações sociais e culturais. Com essa pesquisa, Carvalho (2002) conclui que os entendimentos acerca dos traços biológicos, como evolução, seleção natural, tamanho, classificação e organização natural, se hibridizam, mesclam-se a outros discursos e significados e apontam relações e significações que se dão entre os espaços–diferenças dos múltiplos conhecimentos.

Linsigen (2008b) desenvolve em sua dissertação de Mestrado algumas articulações entre literatura infantil, animais e ensino de ciências, baseadas em referências da literatura, da antropologia e da educação. Para tanto, a autora buscou argumentos que indicam potenciais contribuições da literatura infantil para o ensino de ciências, levando em conta seu caráter lúdico,

atraente e dinâmico, estimulador da leitura e formador de consciência-de-mundo. Linsingen (2008b) argumenta que a literatura infantil tem propriedades que viabilizam elaborações mais abstratas sobre a realidade, inclusive sobre a ciência, seus atores e suas peculiaridades. Sua pesquisa teve como foco a análise de uma coleção de oito livros infantis, cujos personagens principais são animais, propondo e aplicando critérios que articulam texto e ilustrações. A análise realizada permite confirmar as promissoras possibilidades instrumentais dessa coleção para o ensino de ciências e sugere a realização de futuras pesquisas, no sentido de trabalhar esse material em sala de aula.

Ainda sobre as pesquisas encontradas através dos catálogos, temos a tese de Pinto Neto (2001), que busca compreender a produção de representações sobre a ciência e o fazer científico, num momento em que as iniciativas de constituição de centros de formação e pesquisa científica, no Brasil, ainda eram incipientes. Para tanto, toma como fontes romances brasileiros produzidos no final do século XIX e início do século XX, que remetem a elementos da ciência do período. Este conjunto de representações posto em circulação por meio da produção cultural, especialmente da literatura, configura-se em elemento fundamental para a compreensão do processo de inserção da ciência e das ideias científicas em nossa cultura.

Das pesquisas que me apareceram através de frutíferos encontros com seus textos, trago a esta revisão as teses de Guimarães (2006b), Barcelos (2001) e Meyer (1998). Guimarães (2006b) desenvolveu em sua tese de Doutorado uma investigação inscrita no campo teórico dos Estudos Culturais, que buscou inspiração, sobretudo, em suas versões latino-americanas. Tendo como pergunta central “como se processou a produção cultural da floresta amazônica no início do século XX, nos textos de Euclides da Cunha?”, o autor discute os processos e discursos que operaram na direção da nacionalização da Amazônia durante o período da Primeira República brasileira. Para isso, examinou um conjunto variado de textos (ensaios, cartas, ofícios, relatórios, livros, artigos jornalísticos, diários), buscando empreender uma análise cultural destes textos e não literária. Sua relação com a educação ambiental transparece na discussão de como se constroem visões sobre a natureza. Guimarães (2006b) defende a existência de uma dimensão pedagógica nos textos de Euclides da Cunha por atuarem na instituição de um modo de ver, ler e narrar a Amazônia. Os eixos analíticos estabelecidos por ele através dos estudos dos textos euclidianos foram: a configuração da floresta como desencantada; a produção de uma “raça”

nacional capaz de ocupá-la e desenvolvê-la; a estratégia de integrar o território amazônico à nação.

Buscando entretecer o texto literário e a ecologia, Barcelos (2001), em sua tese de Doutorado, discute a contribuição das ideias do poeta e ensaísta mexicano Octávio Paz (1914-1998) às questões ecológicas contemporâneas. O autor procura exercer um diálogo entre a obra literária e a produção de conhecimento, a partir da ideia de que a literatura se constitui em mais uma possibilidade de diálogo com o mundo, na medida em que existe uma relação permanente entre autor(a), leitor(a), texto e sociedade. Barcelos (2001) vislumbra, na ideias deste autor, mais uma contribuição importante, tanto para o entendimento das possíveis origens dos dilemas contemporâneos, quanto para a construção de alternativas ao modelo atual de sociedade herdado da modernidade ocidental. Vários são os momentos de sua obra, onde a aposta na cooperação, na fraternidade, na busca de uma relação de proximidade entre os distantes, aparece com muita força. A ideia de opostos, em Paz, vai além da lógica da exclusão, do isto ou aquilo. Trata-se de colocá-los em diálogo. Para Barcelos (2001) a ideia do diálogo entre os diferentes/contrários e/ou extremos, do caminho através dos paradoxos da vida presentes no pensamento de Paz, pode ser uma alternativa muito criativa para repensarmos nossas práticas e representações em relação ao processo educativo em geral e, em especial, para a busca de caminhos outros para as nossas práticas pedagógicas em educação ambiental, que podem ser construídos através da (re)descoberta do presente.

Com o objetivo de pesquisar a concepção de natureza presente em Guimarães Rosa, Meyer (1998), em sua tese de Doutorado, trilha pelo caminho de examinar as anotações feitas pelo autor durante a viagem pelo sertão de Minas Gerais, em 1952, acompanhando uma boiada. Esse material inédito, intitulado “Boiada”, integra o “Arquivo Guimarães Rosa” do Instituto de Estudos Brasileiros da USP. A autora coloca que a literatura fornece um campo fértil para as pesquisas sobre a relação do ser humano com a natureza, uma vez que escritores e pesquisadores, a arte e a ciência, tem pontos em comum no tocante à natureza das percepções e às experiências ambientais. Meyer (1998) nos fala que a produção literária de Guimarães Rosa apresenta uma multiplicidade de significados de natureza, mas a concepção de natureza, fruto de andanças, observações e vivências do Guimarães Rosa naturalista, é observada nas suas anotações, justificando sua escolha por estas em detrimento das obras literárias roseanas. Os manuscritos de “Boiada”, defende ela, são ricos em anotações minuciosas e detalhadas, que descrevem a viagem

e trazem nas entrelinhas uma concepção e conhecimento intenso da natureza que ultrapassa as fronteiras de uma abordagem naturalista. A paixão de Guimarães Rosa pelo mundo natural salta das páginas com muitas citações e descrições de plantas, bixos, rios, morros, lugares, pessoas, auroras, crepúsculos. Transformando o universo do sertão em palavras, dando escrita a fala do povo e ao seu sentimento de mundo, Meyer (1998) argumenta que Guimarães Rosa percebe a natureza sinesteticamente através de imagens, cores, luzes, cheiros e sons. Ele nos conta uma vivência e experiência de comunhão do ser humano com o ambiente natural, uma travessia em que os aspectos objetivos e subjetivos estão presentes e compõe a sinfonia do viver. A natureza em “Boiada” é polissêmica e cada significado se revela através de uma multiplicidade de relações humanas em que o equilíbrio se destaca como eixo.

Uso de obra literária ou paradidática no cotidiano escolar ou em outros contextos educativos

Nesta categoria, as pesquisas significativas encontradas através dos catálogos foram as de Boaventura (1995) e Maekawa (2005). Boaventura (1995) realiza, em sua dissertação de Mestrado, um estudo da educação ambiental por meio da literatura infantil, utilizando de linguagem, ao mesmo tempo lúdica, atraente, inteligível à criança e que fala contextualizadamente da natureza, por enxergar nessa parceria amplas possibilidades de predispor as crianças em fase pré-escolar à construção fértil e inteligente do saber ambiental. A autora privilegia a abordagem construtivista e interdisciplinar, numa perspectiva aguçadora do sentido ético e da sensibilidade estética da criança.

Maekawa (2005) propõe em sua dissertação de Mestrado uma educação ambiental que percorre o caminho da observação participante, numa perspectiva fenomenológica que permeia o biorregionalismo e a sociopoética, entendendo a poesia como território de acontecimento de aprendizagens e de sensibilização humana. A autora desenvolveu uma pesquisa interdisciplinar em uma escola estadual do município de Barão de Melgaço, em Mato Grosso, com estudantes de 6ª série do Ensino Fundamental. Através da pesquisa, os alunos e alunas tiveram acesso a várias obras do poeta Manoel de Barros, bem como filmes, fitas de áudio, exposições orais e debates. O estudo demonstrou um alto nível de envolvimento e participação dos sujeitos da pesquisa que representaram o ambiente e a cultura pantaneira através de poesias, desenhos, textos, livro de

receitas locais, histórias do siriri e cururu, orações e benzições. A autora nos diz que a poesia do autor mostrou-se capaz de aproximar distâncias quer geográficas quer emocionais, pois houve vários momentos de identificação por parte dos sujeitos. A prática pedagógica encaminhada pelas águas, árvores, pássaros, lixos e coisas do chão que permeiam a obra de Manoel de Barros pode ainda, segundo Maekawa (2005), possibilitar o auxílio a políticas públicas que permitam a expressão crítica e criativa de estudantes de todo o território nacional.

Outra pesquisa importante de ser trazida aqui é a tese de Costa (2008) sobre a obra de Monteiro Lobato. Nesta pesquisa, a autora buscou investigar as contribuições de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de educação ambiental das professoras de educação infantil. Para atingir tal objetivo considerou necessário vislumbrar outros tantos: investigar a possibilidade de Monteiro Lobato ser considerado um sujeito ecológico; investigar como ocorreu na história da educação da criança pequena o trabalho relativo à natureza, na busca de encontrar respaldo do trabalho de educação ambiental na educação infantil; examinar se práticas pedagógicas relativas à educação ambiental ocorrem na educação infantil e caracterizá-las; identificar as concepções de professoras a respeito da educação ambiental e problemas ambientais da instituição onde atuam. A pesquisa de campo foi realizada em cinco centros de educação infantil. Dez professoras que desta participaram, escreveram, cada qual, um texto onde relacionaram trechos dos contos de Lobato à educação ambiental. Com esses relatos, formaram-se grupos de debate com reflexão, exposição de ideias e discussão coletiva. Costa (2008) destaca o papel relevante da formação das professoras para o processo de tomada de consciência da criança como ser-natureza. Além disso, defende que a falta de compreensão sobre a especificidade do trabalho de educação ambiental na educação infantil não é exclusividade do pensamento das professoras. Resulta, antes, da ausência de orientações relativas à educação ambiental neste nível de ensino. Esta investigação permitiu à autora afirmar que os ideais e a sensibilidade ecológica da trama de Monteiro Lobato revelam-se em seus contos e propicia ainda, constatar que: as professoras estão abertas às temáticas de educação ambiental; reconhecem a necessidade de sua inserção na educação infantil; consideram ser preciso uma formação em educação ambiental; demonstram interesse pelos contos de Monteiro Lobato e reconhecem a relação da trama com a educação ambiental.

...

Com esse breve levantamento, é possível perceber que a validade da literatura aproximada às ciências e à educação ambiental tem sido considerada com suficiente seriedade, especialmente entre pesquisadores do ensino de física e biologia. O conjunto das pesquisas abordadas nesta revisão bibliográfica apontam para a introdução de diferentes produções textuais, ou gêneros literários, no trabalho com a educação ambiental e com o ensino das ciências, tomado sob diferentes perspectivas.

Por ser a literatura uma produção cultural, muitos dos pesquisadores e pesquisadoras trazidos aqui defendem a existência de uma dimensão pedagógica nos textos literários, por atuarem na instituição de modos de ver, ler e narrar o ambiente, a natureza. Por possuírem concepções de ciência gerando narrativas que trazem consigo noções de valores, crenças, interesses políticos. Muitas dessas pesquisas procuram exercer um diálogo entre a obra literária e a produção de conhecimento, a partir da ideia de que a literatura se constitui em mais uma possibilidade de diálogo com o mundo.

Os pesquisadores e pesquisadoras defendem ainda a inserção da literatura no cotidiano escolar em especial, nas disciplinas de ciências, por problematizar preconceitos e estereótipos, pela presença de alguns erros conceituais que poderiam ser problematizados pelos professores, pelo seu caráter lúdico, por incentivar a leitura e permitir fugir de atividades escolares que abordem o conhecimento científico de forma tradicional. O trabalho com a literatura no cotidiano escolar abre a possibilidade da (re)construção de concepções e práticas por parte dos professores e professoras. Grande parte dos autores e autoras estudados consideram necessário um aprofundamento das pesquisas que buscam entrelaçar ciência, meio ambiente, literatura e educação. Lembram-nos também que é importante considerar o caráter relativo da leitura, pois a produção de sentidos por parte dos estudantes pode variar, uma vez que cada um possui histórias próprias de leituras, conhecimentos e expectativas diferenciadas, culminando em diferentes interpretações.

Muitos desses aspectos foram considerados na construção desta pesquisa. Com esse levantamento é possível perceber que o olhar para a literatura ainda está sendo estimulado, em um exemplo claro de um campo em construção. E se for considerado os resultados das pesquisas deste campo, pode-se concluir que é proveitosamente fértil.

2.2 Pesquisas com/sobre Manoel de Barros

Nas buscas feitas através dos periódicos, encontros e catálogos das áreas de ensino de ciências, educação ambiental e leitura encontramos apenas uma pesquisa que fizesse referência a obra de Manoel de Barros. Trata-se da dissertação de mestrado de Maekawa (2005), citada anteriormente, o que demonstra que a intenção de desenvolver uma pesquisa em educação ambiental com crianças com/sobre as obras deste poeta é bastante autêntica. Porém, para não restringirmos o universo de pesquisas com/sobre Manoel de Barros a um único trabalho, decidi por complementar esta revisão através de sites de busca da internet, como o Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>). Também intensificou-se a busca nos mesmos periódicos, encontros e catálogos, mas agora não mais pelo entrelaçamento entre ciência, meio ambiente, literatura e educação, e sim pela simples presença do nome do autor (Manoel de Barros) nos títulos e resumos dos trabalhos.

Na pesquisa inicial feita em sites de busca da internet foi possível encontrar alguns trabalhos que falam sobre as obras de Manoel de Barros. Andrade Jr. (2004-2005) faz uma leitura da obra deste poeta, tentando identificar diferentes modos de relação entre a visualidade e a discursividade, enfatizando, sobretudo, o diálogo dos seus textos com a fotografia.

Azevedo (2007) propõe em seu trabalho uma reflexão em torno da relação entre poesia e filosofia, escolhendo a obra de Manoel de Barros para exercitar essa reflexão. A pesquisadora coloca que é instaurada, na obra do escritor, uma certa poesia do “des”, devido a presença constante de termos como “desinventar”, “desutilidade”, “desaprender”. Assim, ela acredita que quando o poeta diz: “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia” (BARROS, 1993 apud Azevedo, 2007), ele está propondo uma poética que vai levar a linguagem às últimas consequências, pois vai desabrigar a palavra de seu sentido usual.

Joseane Maia Silva (2007) traça uma análise do trabalho com a linguagem realizado por Manoel de Barros e José Saramago, nas obras “Exercícios de ser Criança” e “A maior flor do mundo”. A autora afirma que tanto em Manoel de Barros como em José Saramago, há uma explícita evocação da infância como um estado de percepção da realidade pelos sentidos que, por sua vez, possibilita atravessar o universo da linguagem.

Na leitura cuidadosa dos anais do Congresso de Leitura do Brasil – COLE, encontramos mais algumas pesquisas com/sobre o autor. Lima (2009) pretende demonstrar em seu estudo a leitura da imagem poética na obra de Manoel de Barros, centrando as reflexões no binômio homem/natureza, a partir dos jogos de sentido metonimicamente encerrados na linguagem. Através da superfície textual, procura-se vivenciar uma poética que diz do mundo pelo processo da intercomplementaridade. Isto é, um espaço onde a imagem congrega diferentes saberes, dando a ver a sua particularidade de criação e arte, enquanto práticas pedagógicas vinculadas à construção da linguagem literária voltadas para os jovens leitores. Desse modo, o autor assume uma postura teórica de que a realidade é mediada pela linguagem e que, através dessa, adquirimos conhecimento e o comunicamos.

O estudo de Delamo (2009) foi baseado na análise da obra “Memórias inventadas: a segunda infância”, de Manoel de Barros, e buscou revelar a constituição do sujeito que se manifesta na apropriação da cultura por meio do processo educativo. A autora evidenciou que a literatura expressa na referida obra configura-se como uma viabilidade de desvelar um homem regional que também é universal e o conhecimento de uma concepção de sujeito concreto, social, histórico e cultural que se constitui pela apropriação da cultura por meio dos processos educativos formais e não-formais. Dessa forma, imprime a possibilidade de a literatura regional se aproximar do processo de ensino-aprendizagem, contextualizando a elaboração de projetos de leitura que visem ao uso da obra nas escolas.

Gomes e Alves (2005) afirmam que de todos os gêneros literários, provavelmente, a poesia é o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula e que mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não houve nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Diante da necessidade de colocar em prática o trabalho com a poesia no cotidiano escolar, decidiram apresentar, numa escola do município de Queimadas, na Paraíba, junto a alunos e alunas das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, os poemas do livro “Poeminhas pescados numa fala de João”, de Manoel de Barros. Gomes e Alves (2005) evidenciam que é necessário que a escola faça uso da riqueza imaginativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos criadores. Além do mais, cabe a essa instituição preparar os futuros adultos para que eles não tenham medo da poesia ou muito menos receio de entendê-la.

Em outro trabalho, Gomes e Alves (2007) analisaram a poética de Manoel de Barros através dos poemas “O menino que carregava água na peneira” e “A menina avoadada”. Através

dessa análise, perceberam uma aproximação entre temas e linguagem da poesia do autor para adultos e da sua poesia infantil e apontaram os objetivos de sua poética: a busca do anti-pragmatismo da poesia, ou seja, a busca dos despropósitos que podem ser encontrados no falar despreocupado do povo; e a aproximação com a criança que, para Manoel de Barros, tem em si a essência do “ser-poeta”, pela sua capacidade inventiva, a sua não-contaminação com o mundo, a sua inocência, o seu modo poético de ver as coisas, de descobri-las. Para o poeta, é através das brincadeiras, no brincar despropositado, que a criança encontra a poesia das e nas coisas.

Gomes e Nóbrega (2009) compararam e analisaram experiências realizadas a partir de uma sequência de leitura, tendo por base um texto de Manoel de Barros, aplicada em duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande-PB. O texto escolhido foi “O menino que carregava água na peneira”, que se encontra no livro “Exercícios de ser criança”. As brincadeiras, os brinquedos e as atitudes dos personagens foram trazidos para fora do texto, com o objetivo de fazer com que as crianças vivenciassem, tanto concreta quanto abstratamente, as experiências do menino. As autoras afirmaram que durante a experiência, os leitores mergulharam no texto, vivenciando-o, como sugere a poética do autor.

Em sua pesquisa de Mestrado, que, preciso ressaltar, contribuiu significativamente para pensar minhas oficinas pedagógicas, Gomes (2008) buscou refletir sobre uma experiência com o livro “Exercícios de ser criança” realizada com alunos e alunas de uma 4ª. série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande. Duas questões a movimentavam: no poema narrativo “O menino que carrega água na peneira”, do livro “Exercícios de ser Criança”, como são abordadas as temáticas da brincadeira e da imaginação, relacionadas aos temas gerais e recursos imagéticos utilizados na poesia de Manoel de Barros? E qual o efeito estético causado pelo poema em crianças de uma 4ª série? Assim, Gomes (2008), neste trabalho, analisou os caminhos percorridos, tanto por ela enquanto pesquisadora quanto pelo poeta, para proporcionar às crianças uma experiência sensível com a narrativa “O menino que carregava água na peneira”. Primeiramente, observou o modo como o autor faz uso, em sua poesia infantil, de várias características de sua obra para adultos - a exemplo da valorização da inventividade do ser-poeta, encontrado nas crianças, o gosto por coisas miúdas, além do uso peculiar que é atribuído à água, à imaginação, à brincadeira a partir de brinquedos, etc. Depois, auxiliada por seus referenciais teóricos, elaborou uma sequência de leitura que levou em conta as experiências de mundo dos alunos e alunas, sua criatividade, elementos estes que contribuem

para uma leitura ao mesmo tempo individual e coletiva do texto poético. A autora nos chama a atenção ao fato de que apesar da expressiva produção poética de Manoel de Barros, há uma escassez de pesquisas relacionadas à sua obra. Isso talvez advenha da atribuição que lhe é dada, por muitos críticos, de “poeta do pantanal” o que, de certa forma, diminui a grandeza de seus temas universais, atribuindo-lhe a redutora alcunha de “poeta do meio ambiente”. A partir desse trabalho sensível com a poesia, Gomes (2008) pode observar o quão necessário se faz o texto poético para a formação humana dos alunos e alunas. Segundo ela, a poesia é necessária à vida, uma criação do ser humano que não pode ser desprezada e sim utilizada como um meio para despertar a sensibilidade, ou aguçar o nosso espírito crítico.

Outra pesquisa de Mestrado encontrada com/sobre Manoel de Barros foi a de Antônio Almeida da Silva (2009)¹⁹. Guiado pela questão “que possibilidades a educação ambiental pode ter na construção de diálogos entre os diferentes saberes?”, o autor propõe estabelecer diálogos entre as ciências e a arte. Para esse diálogo, recorre aos poemas de Manoel de Barros, que nos direcionam a uma ciência mais próxima do ser, utilizando-se das inutilidades, das coisas insignificantes, dos andarilhos; e aos textos de Newton Aquiles von Zuben, sobretudo pela obra “Bioética e Tecnociências”, que nos remetem a intensas reflexões de cunho filosófico sobre a técnica e a operatividade da ciência. Em sua pesquisa, a educação ambiental é vista como espaço para que se construam diálogos entre a poesia e as ciências, de modo a direcionar o homem e a mulher à edificação de uma ciência não só pela técnica, mas pela ética e estética, na razão dialógica, na alteridade, com vistas à construção de outras formas de saberes e práticas. O autor defende que o ensino de ciências, bem como o de qualquer outra disciplina, deve ou deveria ser uma prática de educação ambiental, pois assim, estaria voltado à superação dos atuais modelos de relacionamento da sociedade consigo mesma e com a natureza. Para isso, a prática de ensino de ciências necessita romper com as tradicionais metodologias de cunho técnico e mecanicista, que esgotam a possibilidade de construir saberes culturais, históricos e subjetivos. O aprofundamento teórico e filosófico não pode ser deixado de lado, pois não se faz educação ambiental com um discurso reproduzido e carregado apenas de senso comum. Neste estudo, Antônio Almeida da Silva (2009) não procurou realizar nenhum tipo de análise linguística ou literária sobre a poesia

¹⁹ A dissertação de Antônio Almeida da Silva foi a primeira pesquisa que encontrei com/sobre Manoel de Barros, logo no início de meu mestrado, através de um encontro com o próprio pesquisador. Apesar de não ser citada em outros momentos é importante ressaltar que ela foi essencial para que eu pensasse a minha pesquisa, ainda tão incipiente naquele momento, auxiliando-me a definir alguns de seus contornos.

de Manoel de Barros, propondo-se a trazer uma parte de sua poesia na tentativa de poetizar as novas tecnologias para construir saberes e práticas que contribuam para superar a distância entre as ciências e as questões sociais, políticas e humanas. Através da poesia de Manoel de Barros, o autor nos fala que aprendeu que é possível construir ciências fazendo poesia.

...

Diferentemente de grande parte das pesquisas feitas com/sobre Manoel de Barros que compõe esta revisão, não tenho a pretensão e nem me sinto no direito de analisar a obra deste poeta. Quero senti-la, vivenciá-la em meu trabalho, quero deixá-la livre para que eu possa me expressar através dela sem as amarras de categorias analíticas.

3. CAPÍTULO III – DESEJOS, INSPIRAÇÕES, METODOLOGIAS: DESCORTINANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

3.1 Desejos e Inspirações: os despropósitos da pesquisa

*“Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que
roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. (...)”*

Manoel de Barros, 1999.

Escrevo estas linhas com a mesma paixão com que “o menino que carregava água na peneira”, personagem de Manoel de Barros, realiza seus despropósitos. Linhas que são tecidas em 1ª. pessoa, pois não saberia como fazer de outra forma. E por mais que não tenha o dom da palavra como o poeta, permito-me nestas linhas cometer meus próprios despropósitos, para assim, demonstrar tudo aquilo que desejo e que me inspira. O despropósito rompe a limitação das coisas normais e racionais e nos transporta a um universo mais sensível, criativo e principalmente, inspirador. Inspiração esta, que é imprescindível para seguirmos com nossos caminhos na educação, e que só me parecem possíveis de serem descritos através da escrita narrativa. Nesta, “a linguagem procura ser trazida como criação e não tentativa de reprodução nua e crua dos fatos, como matéria-prima e não como instrumento de pesquisa” (WUNDER, et al. 2007, p.69).

Ao escrever em narrativa permito-me mostrar ao leitor os diferentes caminhos trilhados: os modos de fazer a pesquisa, as perguntas que desejo responder (e as que ficaram em suspensão), as angústias do processo, as reflexões, e até mesmo, aquilo que não ocorreu como o previsto. Esta pesquisa nunca pretendeu seguir por um caminho pré-estabelecido, nem seguir receitas metodológicas. Os caminhos e as possibilidades foram construídos e desconstruídos ao longo da pesquisa, pois acredito que devemos preocupar-nos em nossa prática pedagógica com o “por quê” fazer e não apenas aceitar receitas prontas de “como” fazer (BARCELOS e SILVA,

2007). Nesta perspectiva, como propõe os autores (ibid., p.144), é preciso “aceitar o desafio pós-moderno de fazer o mapa durante o caminho” e de “partir para o mar revolto (...) apenas com um rascunho em mãos”. Assim, esta pesquisa foi produzida para ser devorada, digerida, transformada enquanto era vivida por mim e pelas crianças.

Para Gomes (2008), a maioria das terminologias e conceitos utilizados para definir a natureza de uma pesquisa não dão conta sozinhas de metodologias, objetivos e intenções de muitos trabalhos que têm como objeto a literatura e sua manifestação através do gênero poesia. Reigota (2002) afirma que o processo de construção de uma proposta pedagógica de educação ambiental exige um profundo embasamento teórico vindo de diferentes áreas do conhecimento. Por isso, fui beber em diversas fontes para buscar o conhecimento necessário para desenvolver esta pesquisa, uma busca que não se esgota, reverberando no meu contínuo processo de construção e de desconstrução. Para Reigota (2002, p. 136), “considerar a presença da desconstrução no processo pedagógico relaciona-se com a necessidade de por em pauta as dúvidas, nossas leituras de mundo, onde haja lugar para a possibilidade de erro que escapa ao nosso controle”.

Perpassa esta pesquisa, e sei que é preciso deixar isso bastante claro, uma visão de educação ambiental. Circulam pela nossa sociedade, em diferentes instâncias, mensagens como: *Proteja a natureza; Cuide do Meio Ambiente; Recicle; Seja sustentável*. São palavras de ordem que estão fortemente associadas à educação ambiental. Nesse sentido, Preve (2010) argumenta que:

a educação ambiental que se espalha sobre a nossa sociedade e que visa distribuir informações nos apresenta de forma indireta as palavras de ordem do momento através dos slogans ecologicamente corretos, nas práticas diárias de reciclagem, na cidadania consciente, no consumo ecologicamente correto, nos impedindo de pensar o que acontece enquanto repetimos tais slogans (PREVE, 2010, p. 64).

Esse excesso de informação que nos é transmitido através das propagandas, nas campanhas de educação ambiental, e também nas escolas, é parte da impossibilidade de experienciar o presente (PREVE, 2010). Segundo Larrosa (2002), a experiência é o que nos acontece, nos toca, e para que a vivencemos um gesto de parada, de diminuição de nossos ritmos, se faz necessário:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar; demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Essa parada é necessária para transformar aquilo que nos acontece em algo significativo em nosso viver, o que tem tornado-se cada vez mais raro nos tempos atuais de tanta velocidade, competição e egoísmos.

Concordo com Zanco (2010), que essas expressões que buscam por uma “conscientização ambiental”, postas dessa forma, são tão distantes do mundo das crianças, que para elas não fazem sentido concreto, são abstratas, não provocam experiências. São muitas as pesquisas em educação ambiental que se enquadram nessa linha de pensamento, desenvolvendo trabalhos como implantação de horta escolar, separação de resíduos, plantio de árvores. Sem desmerecê-las, até mesmo porque estaria sendo incoerente com minha trajetória que contempla trabalhos desse tipo, acredito que a educação ambiental pode ir além da transmissão de mensagens de ordem, muitas vezes vazias de sentido. Conforme nos fala Reigota (2002):

A educação em geral e a educação ambiental em particular, nesses tempos pós-modernos, não têm a pretensão de dar respostas prontas, acabadas, definitivas, mas sim instigar questionamento sobre as nossas relações com a alteridade, com a natureza, com a sociedade em que vivemos, com o nosso presente e com o nosso eventual porvir (REIGOTA, 2002, p. 140).

Diante destas considerações e inspirada em Guimarães (2009) teço os seguintes questionamentos: como estamos nos relacionando com o mundo em que vivemos? Que mundo desejamos? Que cheiros, cores e sons queremos ver e ouvir nesse mundo? Refletir sobre estas questões pode nos levar a imaginar mundos fantásticos, disparar fugas, acionar sentimentos e desejos que a racionalidade e as regras tão instituídas em nossa sociedade não permitem transparecer. Mundos que podem ser disparados por uma educação ambiental que experimenta outras formas de se pensar a preservação ambiental, que funcione tal qual a poesia para Manoel de Barros, “de pregar a prática da infância entre os homens, a prática do desnecessário e da

cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico” (AZEVEDO, 2007, p.13). Para o poeta “se a poesia desaparecesse do mundo, os homens se transformariam em monstros, máquinas, robôs” (ibid., p.13).

O encontro com a poesia de Manoel de Barros permitiu-me vislumbrar essa outra forma de pensar a educação ambiental, menos prescritiva e mais aberta as diferentes relações que construímos com a natureza, com o outro, com o mundo. E foi essa visão de educação ambiental que me levou a cometer os despropósitos desta pesquisa - Adentrar ao universo manoelino através do olhar das crianças para poder perceber: como as crianças vivenciam o universo sensível, imaginativo, da poesia de Manoel de Barros. Para enfim questionar: é possível uma educação ambiental que não pretenda apenas informar sobre, ensinar sobre, conscientizar sobre, mas potencializar pensamentos, disparar a imaginação, propiciar a alteridade, criar outras leituras de mundo? Será que uma pesquisa com poesia no cotidiano escolar é capaz de possibilitar isso? Esses questionamentos oferecerão subsídios para se pensar sobre os sentidos produzidos em uma determinada situação escolar, na qual a obra de Manoel de Barros passa a compor esse contexto.

3.2 Os desafios da construção das Oficinas Pedagógicas

*“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas, que vai lá fora,
que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso em renovar o homen usando borboletas.”*

Manoel de Barros, 2010

Pensar em despropósitos que norteiem esta pesquisa talvez tenha sido a parte mais fácil, difícil mesmo foi tentar concretizá-los. Para isso, buscarei trazer a estas linhas os principais referenciais que me auxiliaram na construção das oficinas pedagógicas que desenvolvi com as crianças de 3^a. e 4^a. série do Ensino Fundamental da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues. Cuberes (1998 *apud* Vieira e Volquind 2002, p. 11) conceitua a oficina pedagógica como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre

sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Assim, assumo nesta pesquisa o conceito de oficinas pedagógicas para nomear os encontros que vivenciei com as crianças, encarando-as como um espaço e um tempo provocadores de experiências. Oficinas que procuraram fugir das obviedades, que procuraram ser outras, pois assim como Manoel de Barros (2010, p.374), “eu penso em renovar o homem usando borboletas”.

Há muitos clichês associados à educação ambiental, ou como diz Barcelos (2008, p. 46), “mentiras que parecem verdades”. Entre elas, temos que somente algumas disciplinas estão autorizadas a discutir a educação ambiental e que esta deve ser desenvolvida fora da sala de aula. Reigota (1994) nos fala que:

A escola é um local privilegiado para a realização da educação ambiental, desde que se dê oportunidade à criatividade. Embora a ecologia, como ciência, tenha uma importante contribuição a dar à educação ambiental, ela não está mais autorizada que a história, o português, a química, a geografia, a física, etc. (REIGOTA, 1994, p. 25).

Acredito ser bastante reducionista a ideia de que a questão ambiental só pode ser trabalhada em algumas disciplinas. Além disso, concordo plenamente com o autor de que a escola é um local privilegiado para a realização da educação ambiental. Minhas oficinas pedagógicas foram construídas buscando utilizar diferentes espaços presentes na escola, inclusive a própria sala de aula, numa tentativa de mostrar suas potencialidades. Reigota (1994) nos fala ainda da importância de se dar oportunidade à criatividade. Segundo Barcelos (2008) as crianças, por via de regra, são bastante criativas, o que nos possibilita uma diversidade enorme de alternativas de trabalho se abirmos espaços para a ludicidade e a imaginação.

A imaginação é pensada aqui como “espaço de invenção e exercício de possibilidades” (GIRARDELLO, 2008, p. 130). Pensar em oficinas pedagógicas com a obra de Manoel de Barros que despertem o imaginário significa trabalhar com a sensibilidade e a percepção do que ainda não está formatado pela ciência e pela moral, dando condições ao sujeito de reencontrar-se livremente com o mundo que o cerca, de reconhecer a sua naturalidade e a natureza deste mundo, de perceber em sua subjetividade as marcas da cultura e do ambiente vivido, de reconhecer, na sua história de vida, as construções compartilhadas com os outros. Silveira (2009) afirma que essas percepções dão ao sujeito a possibilidade de indeterminação, de reconstrução de sua

subjetividade, de adoção de novos valores e modos de viver, ao mesmo tempo em que lhe abrem a opção de pertencimento a um contexto histórico-cultural e a um lugar habitado.

Como nos ensina Dohme (2003), a ludicidade torna a criança mais receptiva ao processo educacional, pois dá a ela prazer e alegria. Segundo a autora, a participação em uma atividade menos dirigida, de caráter lúdico, em que as próprias crianças são responsáveis pela organização, dá a elas condições para que tenham liberdade de expressarem suas próprias opiniões. Permite que tirem suas próprias conclusões e reposicionamentos e mesmo em grupo, que esse processo ocorra de forma independente. Dohme (2003, p.135) nos diz que “o ambiente lúdico, por sair da realidade, ter um ambiente próprio, livre de tempo e de espaço, dá lugar para a afetividade”.

O caráter lúdico e a permissão ao imaginário foram os princípios norteadores das oficinas que construí. É importante revelar aqui que minha ideia inicial era de construí-las conjuntamente com as professoras da escola. Fiz o convite à elas, deixando-as à vontade para decidir se queriam ou não participar de sua construção. Por falta de tempo, elas não puderam participar. Charlot (2002) coloca que a pesquisa não consegue abranger a totalidade da situação escolar e que nunca uma pesquisa pode dizer o que deve ser, e nunca pretendi isto. Concordo com Barcelos (2008), quando afirma que os trabalhos e pesquisas em educação ambiental devem visar à construção de alternativas de intervenção que tomem como ponto de partida o espaço das relações didático-pedagógicas no cotidiano escolar. Para tentar amenizar a falta de conhecimento sobre o cotidiano escolar no qual estava inserindo-me e, principalmente, sobre os alunos e alunas com quem iria trabalhar, fiz um estágio de observação na escola por um período de duas semanas²⁰, anterior à construção e desenvolvimento das oficinas.

Hébrard (2000) nos fala que a escola é tão complexa que é impossível mudá-la só com vontade, algo que nunca me faltou. O mesmo autor coloca que os dispositivos escolares estão associados a saberes legitimados que se naturalizam em modos de pensar, de agir, de enunciar e é preciso conhecer o seu funcionamento para tentar fugir deles, fazer diferente. Hébrard (2000) acredita que a única forma de intervenção no cotidiano escolar é a sua descrição e, apropriando-me de suas palavras concordo quando diz que “se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho” (p.7). É claro que essas duas

²⁰ É importante deixar claro que essas duas semanas foram apenas o período de observação e não de duração das oficinas, e que considero este tempo muito curto para se conhecer e compreender a complexidade do cotidiano escolar, porém, isto foi o possível de se fazer naquele momento.

semanas de observação do cotidiano da Escola Maria Alice não foram suficientes para conhecê-lo em sua totalidade e descrevê-lo perfeitamente, mas já possibilitaram-me perceber alguns dispositivos que estavam em jogo naquele ambiente e considerá-los na hora da construção das oficinas pedagógicas.

Além de desejar ter construído as oficinas junto com as professoras, também desejei promover a produção de conhecimento e de sentidos, por meio da pesquisa em educação ambiental, *com* as crianças e não *sobre* elas. Segundo Zanco (2010, p.19), “pensar em realizar a pesquisa com as crianças é considerá-las e valorizá-las como sujeitos atuantes inseridos na sociedade, com suas especificidades e seus saberes”. Honorato (2006) nos fala que:

Pesquisar com crianças é uma forma significativa de produção de conhecimento acerca da infância e seus diversos modos de ser e agir em diferentes tempos-espacos. [...] uma pesquisa que propõe a criação de espaços de narrativa entre crianças com a participação do adulto-pesquisador, precisa partir do pressuposto de que a criança é sujeito em interação com o meio, sujeito que se apropria da realidade em que está imerso, mas também contribui com seu olhar e sua forma para o entendimento desta realidade (HONORATO, 2006, p. 2 e 12).

Ainda sobre a importância da pesquisa com as crianças, Barcelos (2006) nos faz refletir:

[...] será que essa dificuldade não está relacionada ao fato de não concedermos, com sinceridade, a palavra às crianças? Não será por termos muita dificuldade em nos entregar a elas e nos despir da prepotência de adultos que não admitem a possibilidade e a necessidade de pedir-lhes ajuda? [...] quem decidiu que não precisamos ouvi-las? Que não podemos aprender com elas? (BARCELOS, 2006, p.71).

Concordo plenamente com o autor de que temos muito o que aprender com as crianças. Para isso, convidei-as a pesquisarem Manoel de Barros juntamente comigo, deixando-me adentrar nas narrativas tecidas por elas e tornando-as coautoras desta pesquisa. Zanco (2010) argumenta que, por mais fictícias que as narrativas das crianças possam parecer, através delas é possível conhecer um pouco como elas experienciam o mundo, seus pensamentos, olhares, relações, significações diversas, enfim, suas leituras de mundo.

Falar em leituras de mundo significa pensar no mundo como um texto, do qual, segundo Barcelos (2008), é possível se fazer várias leituras, interpretações e, portanto, construir/desconstruir as representações. A leitura é tida aqui como uma forma de atribuição de significados, que não está no leitor, no texto, nem na leitura em si, mas na junção de todos esses elementos, assim ela é tida como projeto, pensado ao outro, passível de mudança (SILVA, 2005). O paradigma humanista para o ato de ler trazido por Ezequiel Theodoro da Silva (2005), considera as múltiplas possibilidades de interpretação de um texto, ressaltando que o leitor é um agente ativo no processo de leitura, portando-se diante do texto transformando-o e transformando-se, e trazendo consigo sua bagagem experiencial.

As práticas de leitura desenvolvidas na escola são, em geral, vinculadas a uma atividade avaliativa, a uma obrigatoriedade, o que pode desestimular crianças e jovens a gostarem de ler. A leitura pela leitura, por prazer, não é vista por muitos professores e professoras como parte da formação leitora. Para Geraldi (2006), a leitura gratuita não é a ausência de resultados, mas sim o desinteresse pelo resultado, atitude que impõe mudanças de paradigma no interior da escola, cujos educadores e educadoras já cristalizaram o hábito de avaliar a tudo e a todos. Não quero com isso, levantar bandeiras contra essa temática tão complexa que é a avaliação, e sim, marcar que precisamos refletir sobre como propiciar aos alunos e alunas um encontro significativo com a operação leitora, garantindo não somente a capacidade para compreender o que lê, mas também estimular o gosto, o prazer pela leitura, algo que busquei com essas oficinas.

Ao ler o Manifesto por um Brasil Literário²¹, reforcei minha vontade de querer possibilitar o encontro das crianças com o texto literário e pude perceber que a escolha de meu tema de pesquisa possui uma importante dimensão política:

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos que inauguram a vida como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim

²¹ O Manifesto por um Brasil Literário está disponível em <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php> (acesso em 05 de agosto de 2011)

compreendem a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno.

Conforme Adad (2008-2009, p.04), “a escolha do tema de pesquisa é sempre um processo que surge de nossas experiências, preocupações e paixões, e que nos leva à busca; nos põe em movimento”. E nesse movimento, além de beber na fonte de referenciais da educação ambiental e da educação de uma forma geral, em especial autores que estudam a leitura no cotidiano escolar, bem como da história cultural, perpassa esta pesquisa também referenciais do ensino da arte e da dimensão estética da educação.

Lelis (2004) afirma que a sensibilidade perdeu espaço para a tecnologia e a escola parece investir mais no adestramento dos seus alunos e alunas do que em seu aprendizado, de modo que a aprendizagem não se mostra significativa e a vivência vem perdendo espaço para a mecanização. Para escapar a essa mecanização do ensino vejo na arte uma forma de possibilitar a construção de conhecimentos de forma mais significativa e sensível. Buoro (2002), nos diz que:

Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante (BUORO, 2002, p. 41).

A contemplação da arte, na sua manifestação através da poesia, é pensada aqui não como uma mera ferramenta de ensino, mas como um dispositivo que acione a expressão criativa dos alunos e alunas, que dispare a transformação e a construção de novas realidades. O dispositivo a que me refiro é elaborado a partir da ideia de dispositivo artístico discutida por França (2007), entendendo as oficinas pedagógicas como “uma metodologia ou um procedimento produtor, ativador – de realidades, de mundos, sensações, que não preexistem a ele” (FRANÇA, 2007, p. 52). É isso, segundo Rech (2001), “o que o mundo em crise necessariamente precisa para colocar-se em transformação: extravasar o verbo, apurar o olhar e se sentir um pouco de árvore”. Assim, a arte e a educação ambiental andam juntas nesta pesquisa, o que me faz responder afirmativamente à questão levantada por Barcelos (2008, p.39): “será que a ação pedagógica e

metodológica em educação ambiental não ficaria mais prazerosa com um pouco de poetização do mundo?”.

3.3 Um pouco sobre o cotidiano da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues

Para conhecer um pouco mais sobre a realidade dessa escola pela qual passei a ter muito carinho, reuni as informações obtidas através das conversas que tive com a coordenadora e com as professoras, assim como as minhas vivências durante o desenvolvimento das oficinas, além de outras informações complementares obtidas através de buscas na internet, para compor esse relato sobre o contexto da pesquisa.

Desde o primeiro dia em que adentrei à Escola Maria Alice Colevati Rodrigues fui muito bem recebida por todos(as). Conversei primeiramente com a diretora que me sugeriu vir na próxima Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC para apresentar minha pesquisa às professoras e à coordenadora pedagógica. Tive a oportunidade de participar de algumas destas HTPCs. Elas acontecem semanalmente, às terças-feiras, no horário de almoço. Achei interessante o fato de a cada semana, no início do trabalho coletivo, uma professora realizar a leitura de alguma história, conto, poema, que lhe encantou para em seguida refletirem sobre o texto.

A escola está localizada no bairro Jardim Independência situado no distrito de Barão Geraldo, em Campinas-SP. Iniciou suas atividades no ano de 1987, quando funcionou provisoriamente no prédio da E.E.P.G. Prof^o Hilton Federici, com o nome de E.E.P.G. do Jardim Independência. Em 1988, as classes passaram a funcionar no seu prédio atual com a demanda aproximada de 250 alunos e alunas de 1^a a 7^a série. Atualmente a escola atende apenas ao 1^o. Ciclo do Ensino Fundamental (1^o. ao 5^o. ano), com uma clientela em torno de 180 estudantes.

A escola passou a chamar-se Maria Alice Colevati Rodrigues através de um projeto de lei de 1987 criado em homenagem a memória dessa estimada professora, que mesmo não havendo lecionado nesta escola era tida como um exemplo de profissional. Formada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana, Maria Alice foi uma dedicada professora de História e Educação Moral e Cívica da E.E.P.G. Orosimbo Maia até 1984, quando faleceu em um acidente.

Durante o período de observação e de desenvolvimento das oficinas pedagógicas pude conhecer bem os espaços desta escola. Desde a sua criação o prédio não passou por grandes

transformações, houve apenas uma pequena expansão com a construção de duas novas salas. A estrutura do prédio contempla dois pavimentos, tijolos à vista na fachada, com os ambientes dispostos da seguinte forma: no andar térreo há duas salas de aula, uma cozinha com despensa, pátio para refeições, sanitários feminino e masculino para os alunos e alunas e outros dois para funcionários(as) e professoras, há uma sala dividida para a diretoria e a secretaria, e uma saleta utilizada para guardar arquivo morto; no andar superior há duas salas de aula, a biblioteca, uma sala de professores e mais uma sala ampla onde são feitas as HTPCs e onde estão localizados os computadores disponíveis aos alunos e alunas. No espaço da escola há ainda uma quadra poliesportiva descoberta e ao lado desta há um terreno onde outrora já existiu uma horta. Há uma reivindicação de muitos anos por parte da escola para que façam uma cobertura na quadra, pois a ausência desta impossibilita as atividades, especialmente as aulas de Educação Física, em dias de chuva. Sobre o terreno abandonado a coordenadora e algumas professoras relataram o desejo de resgatar o projeto da horta, mas ninguém se dispôs a tomar a frente do mesmo. Há a possibilidade de que o terreno seja emprestado à Igreja e vire um estacionamento, o que me deixa bastante angustiada, já que umas das atividades mais interessantes que desenvolvi com as crianças, o exercício de ampliação do olhar, foi feita neste espaço.

No geral, a escola possui um espaço agradável, sem causar aquela sensação de aprisionamento e vigilância que sentimos em muitas escolas. Porém, não percebi nada de marcante (fisicamente) que as distinguisse das demais escolas públicas, que lhe conferisse um estilo próprio, como as pinturas em grafite que observei recentemente numa outra escola de Campinas. Sobre a estrutura das salas estas são razoáveis, as cadeiras e carteiras estão em bom estado e são proporcionais ao tamanho das crianças, são bem iluminadas e ventiladas, há armários para guardar os materiais das turmas, mas não há muitos recursos disponíveis além do quadro, um pequeno aparelho de som, um mapa mundi, um globo terrestre.

A biblioteca possui um bom acervo de livros, revistas, gibis e filmes. A coordenadora relatou, e eu pude observar durante minhas idas à escola, que esse espaço é bastante utilizado pelas professoras, que vão até ele pelo menos uma vez por semana. Os alunos e alunas podem folhear os livros livremente e também levá-los para casa. É um espaço bastante agradável, com um grande e colorido tapete de borracha no chão, há também uma televisão, um aparelho de DVD e um aparelho de som. Outros recursos disponíveis na escola são os computadores e o equipamento de data show. Sobre o uso destes recursos, a coordenadora relatou que são pouco

utilizados pelas professoras e justificou dizendo que elas não têm muito domínio dos equipamentos. Também reclamou da conexão à internet, que é muito ruim, o que desestimula as professoras a realizarem atividades com os computadores.

Pude observar que coordenadora e professoras consideram a escola Maria Alice um bom lugar para trabalhar. Os problemas que as afligem, e que assolam toda a categoria do magistério, estão muito mais relacionados aos baixos salários e a desvalorização dos profissionais da educação do que à escola. Não há problemas com violência, os pais dos alunos e alunas, em sua maioria, são participativos, as crianças carinhosas, não havendo problemas sérios de indisciplina. Grande parte dos alunos e alunas são moradores dos bairros de entorno. Por isso, observa-se que a comunidade está sempre presente na escola e que esta acolhe a todos. A escola procura sempre homenagear a comunidade escolar promovendo festas em comemoração aos dias das mães, dos pais e das crianças. É possível perceber uma importante relação entre a escola e a comunidade a qual ela está inserida, ocupando um lugar de destaque e fazendo parte do contexto sociocultural do bairro, atendendo desde sua fundação aos moradores e contribuindo na formação das gerações que por ela passaram.

O atual quadro de funcionários da escola contempla: um diretor, uma coordenadora pedagógica, oito professoras efetivas, mais duas professoras específicas (Educação Física e Artes), uma professora readaptada que cuida da biblioteca, uma agente escolar, um secretário e duas funcionárias terceirizadas, uma para limpeza e uma cozinheira. Todas as professoras possuem formação superior e apenas uma delas dá aulas em outra escola meio-período. No início do ano escolar há bastante procura por matrículas. Quando há um número excedente de estudantes, estes são distribuídos entre as outras escolas de Barão Geraldo. Não há muita evasão escolar, mas como grande parte dos alunos e alunas vieram de outras cidades, até de outros países, não é comum que completem os cinco anos na escola.

Mesmo com o fim das oficinas pedagógicas continuei frequentando a escola, buscando manter contato com as crianças, as professoras e a coordenadora, que foram tão importantes no desenvolvimento de minha pesquisa. Este vínculo mantém-se até hoje e por tudo que vivenciei ali acredito que a Escola Maria Alice é um bom lugar para a construção de conhecimentos, apesar da necessidade de diversas melhorias e dos conflitos existentes, comuns a grande maioria das escolas públicas de nosso país.

3.4 As Oficinas Pedagógicas

Passarei agora a relatar detalhadamente as oficinas pedagógicas que desenvolvi, inspirada em minhas leituras e vivências anteriores, com 4 turmas do Ensino Fundamental (2 turmas de 3ª. série e 2 turmas de 4ª. série) da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues. Foram 5 encontros realizados separadamente com cada turma, com 1h30min de duração cada, sempre após o intervalo para o lanche. Todas as oficinas foram realizadas nos espaços da escola, com a supervisão das professoras responsáveis. A periodicidade dos encontros, a princípio, era de uma oficina com cada turma por semana, conforme o cronograma exposto abaixo.

Cronograma das Oficinas	
Turma 4ª. série B	3ª. feira – 16h-17h30min
Turma 4ª. série A	4ª. feira – 10h-11h30min
Turma 4º. ano B	4ª. feira – 16h-17h30min
Turma 4º. ano A	6ª. feira – 10h-11h30min

Procurei descrever minuciosamente as atividades desenvolvidas com as crianças, pois é algo que sinto falta em muitas pesquisas que desenvolvem intervenções no cotidiano escolar. Ficamos muito presos em nossos referenciais teóricos, em nossas categorias analíticas, que esquecemos de contar os modos de fazer a pesquisa. Algo que acredito ser bastante significativo para professores e professoras que lêem nossas pesquisas e se inspiram nelas para desenvolver alguma atividade com seus alunos e alunas. Esta foi também, uma sugestão dada pelas próprias professoras da Escola Maria Alice.

Ao final das oficinas, entreguei a cada criança uma carta para ser levada aos pais e/ou responsáveis em que apresento a pesquisa e solicito a autorização para uso de imagens (Anexo 1). Os trabalhos produzidos pelos alunos e alunas, assim como alguns materiais utilizados durante as oficinas encontram-se em anexo no DVD²², que se localiza no final desta dissertação.

²² Encontra-se também no DVD, uma versão deste texto em pdf.

1º. Encontro: Brincando de pesquisar

Local: Biblioteca

Equipamentos necessários: projetor data show e computador

1 – Breve apresentação da pesquisa e convite aos alunos e alunas para participarem dela. Entrega da caixa de presentes com os materiais que serão utilizados. (10 min.)

Materiais utilizados na pesquisa



- cópias dos poemas;
- máquina fotográfica;
- cadernão – registro coletivo;
- pasta com folhas de papel diversas - registro individual;
- crachás;
- Cd de música do Espetáculo Pra Nhá Terra;
- Canetinhas coloridas



2 - Contação de histórias com uso do flanelógrafo - Poema “Manoel por Manoel” (BARROS, 2006, p.21). Ao final da história, entregar uma cópia do poema para cada aluno(a), fazer uma leitura coletiva e conversar sobre o texto. (30 min.)

Flanelógrafo



O fundo do flanelógrafo foi feito com feltro, em 3 cores distintas, com o verde sobrepondo-se ao azul e ao marrom. Foi colocado um pedaço de bambu para dar sustentação ao tecido, e amarrado um pedaço de barbante para pendurá-lo na parede.



As gravuras foram feitas em entretela. O tecido foi dobrado ao meio e unido com cola cascorez. Após recortados, os desenhos foram pintados com tinta acrílica e contornados com canetinha. Alguns foram pintados com giz de cera.



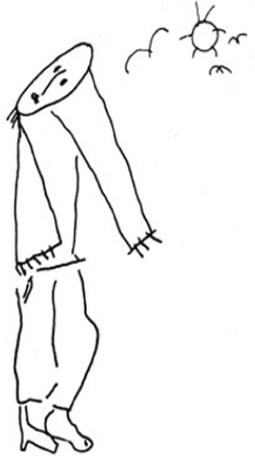
Manoel por Manoel

★ EU TENHO UM ERMO ENORME dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança, eu deveria pular o muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem, eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então, eu trago das minhas raízes criancinhas a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido, onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

3 - Pesquisar de onde vem este poeta: leitura de trecho do poema “Autorretrato Falado” (BARROS, 2010, p.324).



*Trecho do poema
“Autorretrato Falado”*

*Venho de um Cuiabá garimpo e de
ruelas entortadas.
Meu pai teve uma venda de bananas
no Beco da Marinha, onde nasci.
Me criei no Pantanal de Corumbá,
entre bichos do chão,
pessoas humildes, aves,
árvores e rios.*

4 – Convidar os alunos e alunas a viajar através do Google Earth²³ até os lugares que são citados na poesia de Manoel de Barros: o Beco da Marinha em Cuiabá e o Pantanal de Corumbá. Depois, mostrar lugares conhecidos por eles(as): Campinas, Barão Geraldo e a Escola, e conversar sobre as diferenças entre estes espaços. (30 min.)

Para desenvolver esta atividade optei por levar meu próprio notebook com o programa Google Earth já instalado. Como não há conexão à internet na biblioteca deixei de antemão os lugares salvos no programa, assim poderia viajar entre eles sem a necessidade de conexão.

²³ **Google Earth** é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa americana Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e GIS 3D. Desta forma, o programa pode ser usado simplesmente como um gerador de mapas bidimensionais e imagens de satélite ou como um simulador das diversas paisagens presentes no Planeta Terra. Com isso, é possível identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos. Retirado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Earth (acesso em 18 de outubro de 2011).

5 - Conversar brevemente sobre a estrutura de um poema e fazer um exercício de poetização: pedir aos alunos e alunas para escreverem um pequeno poema (3 linhas) sobre como é a sua infância, onde nasceram, como é o lugar onde vivem, o que gostam de fazer.²⁴ (20 min.)

2º. Encontro: Brincando de imaginar

Local: Biblioteca e pátio

Equipamentos necessários: projetor data show, computador e caixas de som

1 - Entregar uma cópia para cada aluno(a) do poema “O menino que carregava água na peneira” (BARROS, 1999). Questionar do que se trata o poema. Primeiramente, fazer a leitura e pedir para que os alunos e alunas acompanhem silenciosamente. Depois, fazer uma leitura coletiva e conversar sobre o poema. (15 min.)



Exercícios de ser Criança

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre o rvalho.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores, e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e a algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

²⁴ Os poemas produzidos pelos alunos e alunas encontram-se na Faixa 1 do DVD.

2 – Conversar com os alunos e alunas que há outras formas de contar uma história sem ser com palavras e mostrar às crianças as ilustrações presentes no livro. (5 min.)

Escaneei as páginas do livro que continham o poema “O menino que carregava água na peneira” e montei uma apresentação no power-point com as mesmas. Também levei o livro para mostrá-lo.

3 – Exibir trechos do filme “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”²⁵ - o primeiro referente ao poema lido (0:00 - 3:03) e o segundo sobre invenção (5:45 – 6:58). (10 min.)

4 – Solicitar que, individualmente, pensem em uma ideia que fuja da realidade (um despropósito) e a representem através de desenho.²⁶ (30 min.)

5 – Ir para o pátio e brincar de “carregar água na peneira”. (30 min.)

Brincadeira de carregar água na peneira



Para construir as peneiras procedi da seguinte forma: utilizei garrafas PET de 2 litros para recortar o aro, com aproximadamente, 2 cm de largura; grampeei um pedaço de tule, cortado em círculo, por todo o aro; enfeitei com tiras de papel crepom, que também foram grampeadas no aro. As cores do papel crepom foram escolhidas pelas crianças. Para fazer a brincadeira cada aluno(a) ganhou a sua peneira. Um pote de bolha de sabão foi entregue a cada dupla.

²⁵ O vídeo completo encontra-se na Faixa 2 do DVD.

²⁶ Os desenhos produzidos pelas crianças encontram-se na Faixa 3 do DVD.

3º. Encontro: Brincando com o olhar

Local: Sala de aula e espaços abertos da escola (pátio, quadra e horta)

Equipamentos necessários: aparelho de som e máquinas fotográficas

1 - Entregar uma cópia para cada aluno(a) dos poemas “Sobre sucatas” (BARROS, 2006, p.18) e “O apanhador de desperdícios” (BARROS, 2006, p.14). Pedir para que façam uma leitura silenciosa e, em seguida, conversar sobre os poemas. (30 min.)

Sobre sucatas



18

Isto porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos próprios brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para a minha mãe que vira na praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim, aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata.

Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

O apanhador de desperdícios



*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas
mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse
um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

14

2 - Conversar um pouco mais sobre a estrutura dos poemas a partir da música “Borboleta”, do cd Pra Nhá Terra²⁷, e propor um exercício de poetização: Manoel de Barros fala que preza insetos mais que aviões, pensa uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial e para você o que é importante?²⁸ (30 min.)

3 - Exercício de ampliação do olhar: entregar lentes de aumento para os alunos e alunas e sair pela escola para procurar e fotografar coisas e seres desimportantes.²⁹ (30 min.)

Para esta atividade solicitei que os alunos e alunas se dividissem em duplas e alternassem a lupa entre si. Realizei a atividade com apenas duas câmeras fotográficas.

²⁷ Maiores informações sobre o espetáculo *Prá Nhá Terra* encontram-se no site:

<http://www.grupopontodepartida.com.br/?espetaculos&repertorio&esp28>

²⁸ Os poemas produzidos pelos alunos e alunas encontram-se na Faixa 4 do DVD.

²⁹ Todas as fotografias tiradas pelos alunos e alunas nesta atividade encontram-se na Faixa 5 do DVD.

4º. Encontro: Brincando de interpretar

Local: Biblioteca

Equipamentos necessários: máquina fotográfica

1 – Mostrar aos alunos e alunas o livro “Poeminhas pescados numa fala de João”³⁰ (BARROS, 2008b) e falar sobre ele. (15 min.)

2 - Dividir a turma em grupos e pedir para que cada grupo escolha dois poemas do livro. Propor um exercício de dramatização: cada grupo deverá dramatizar, através de um teatro de fantoches, os dois poemas que escolheu e para isso terão alguns materiais disponíveis para a confecção dos personagens (cartolinas, papéis coloridos diversos, canetinhas, palitos de churrasco, fita adesiva, alguns fantoches e bolas de gude). Também será disponibilizado um cenário. Ao final, cada grupo fará a sua apresentação para o restante da turma, que será filmada.³¹ (1h15 min.)

Teatro de Fantoches



Para confecção do teatro, peguei uma caixa de papelão grande e retangular e retirei a parte de trás. Na parte da frente, cortei um quadrado de tamanho suficiente para a apresentação dos personagens. Furei as duas laterais da caixa e amarrei um barbante por onde pendurei um tecido branco para o cenário de fundo.

Para a decoração do teatro, encapei a caixa com papel pardo e fiz as ilustrações em papel camurça. As ilustrações do cenário de fundo foram feitas com o mesmo papel. Também apliquei cortinas feitas em tule e amarradas com fita.



³⁰ Cópias de todos os poemas do livro encontram-se na Faixa 6 do DVD.

³¹ Os vídeos das apresentações encontram-se na Faixa 7 do DVD.

5º. Encontro: Brincando com a Língua

Local: Biblioteca

Equipamentos necessários: projetor data show, computador e caixas de som

1 - Entregar uma cópia do poema “Poeminha em língua de brincar” (BARROS, 2007) para cada aluno(a). Primeiramente, fazer a leitura do poema e pedir para que acompanhem silenciosamente. Depois, fazer uma leitura coletiva e conversar sobre o poema. (20 min.)

Poeminha em Língua de brincar

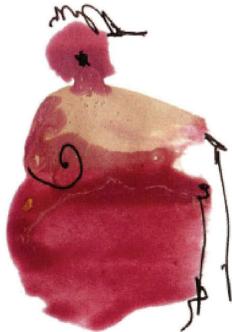


Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.
Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.
Dispensava pensar.
Quando ia em progresso para árvore queria florear.
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do que de fazer ideias com elas.
Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser
séria de rir.
Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele e que a frase nem
arriou.
Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela.
Nisso que o menino contava a estória da rã na frase entrou uma Dona de nome
Lógica da Razão.

A Dona usava bengala e salto alto.
De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou: isso é Língua de brincar e é
idiotice de criança pois frases são letras sonhadas, não tem peso, nem
consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.
Isso é Língua de Raiz - continuou
É Língua de Faz-de-conta
É Língua de brincar!

Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.
E jogava pedrinhas: disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma
lata ao modo que um bentevi sentado na telha.
Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou: mas a lata não aguenta uma
Tarde em cima dela, e ademais a lata não tem espaço para caber uma Tarde
nela!
Isso é Língua de brincar.
É coisa-nada.

O menino sentenciou: se o Nada desaparecer a poesia acaba.
E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna.



2 - Em roda, fazer uma brincadeira com as palavras: leitura de trava-línguas. (25 min.)

Selecionei pelo menos um trava-língua diferente por aluno(a), que foram escritos em pequenos pedaços de papel, dobrados e colocados em um saquinho. Cada aluno(a) deve sortear o trava-língua que irá ler.

3 - Pedir para que façam uma carta para ser entregue ao poeta Manoel de Barros contando sobre a pesquisa que fizeram.³² (30 min.)

4 - Encerrar as oficinas mostrando as imagens produzidas durante os encontros e entregar uma lembrança. (15 min.)

Produzi um vídeo para cada turma utilizando o programa Windows Live Movie Maker. Como lembrança entreguei a cada aluno um cartão com uma foto minha com a turma.

³² As cartinhas encontram-se na Faixa 8 do DVD.

4. CAPÍTULO IV - AS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO

4.1 Explicação desnecessária

As oficinas pedagógicas foram desenvolvidas com as crianças da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues no período de 10 de maio à 21 de junho de 2011. A princípio, tinha planejado realizar uma oficina com cada turma por semana, num total de cinco oficinas por turma, porém alguns imprevistos (já esperados na verdade) aconteceram e levamos mais do que cinco semanas para finalizá-las. Para colocá-las em movimento nesta dissertação procurei relatar o que aconteceu através de um diário, que nomeei de “Diário de Encontros”. Acredito que esta denominação simboliza melhor os momentos vivenciados por mim e pelas crianças naquelas manhãs e tardes em que compartilhamos encontros com a poesia de Manoel de Barros, com a natureza, com o outro... Momentos de encontros, de trocas, de experiências.

Neste diário, procuro contar como foram esses encontros, da forma como eu os guardei em minhas memórias. É preciso discutir aqui o caráter inventivo que permeia esta escrita narrativa, pois “a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência” (GALVÃO, 2005, p.328). Segundo Kenski (s.d):

A memória é seletiva e envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos. O que é narrado é, praticamente, uma reconceitualização do passado de acordo com o momento presente. As pessoas não têm, em suas memórias, uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de construir-se uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. (...) geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para *passar a limpo* o passado e construir um todo coerente, onde se mesclam situações reais e imaginárias (KENSKI, s.d., p.109).

Os registros das quatro turmas em que desenvolvi as oficinas foram passados a limpo e reunidos em um único relato, não se tratando de um relato descritivo apenas. Tentei narrar em meu diário a atmosfera dos encontros, os sentimentos que perpassaram esses momentos, as

descobertas, os conflitos. Não cito os nomes das crianças para preservar o anonimato das suas falas e por acreditar que para meu trabalho o mais importante é o que foi dito e não quem o falou. Os diálogos presentes aqui não são transcrições das falas, pois não houve nenhum tipo de gravação. São narrativas daquilo que foi pronunciado por mim e pelas crianças durante nossos encontros.

Trago também a este diário muitas imagens produzidas ao longo dos encontros por mim, pelas professoras e pessoas que me auxiliaram a registrar as oficinas, e pelas próprias crianças. Na relação entre imagem e narrativa aqui estabelecida, a fotografia não é pensada como uma simples ilustração do texto, subordinada a ele como forma de complementar e comprovar uma mensagem (WUNDER, 2006). Como sugere-nos a pesquisadora, a “fotografia é trazida como uma linguagem outra, produtora de discursos e conhecimentos outros” (ibid., p.09). Claro que houve uma escolha, feita por mim, ao selecionar algumas imagens em detrimento de outras o que, certamente, influencia os sentidos produzidos a partir destas imagens.

4.2 Diário de Encontros

“Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas” (BARROS, 2010, p.347) e esta é uma delas. Revirando os baús de minha memória vou tentar contar como tudo aconteceu... Da primeira vez que encontrei com as crianças da Escola Maria Alice lembro dos olhares curiosos, os cochichos com os colegas, até que alguém teve coragem de fazer a pergunta que todos queriam saber: “quem é você?”. Apresentei-me. Contei que sou estudante da Unicamp e que estava ali para aprender um pouquinho sobre eles(as). Todos(as) compreenderam o meu papel: “ah você é uma estagiária!”. Em nossas conversas expliquei que voltaria à escola para realizarmos algumas atividades. Os alunos e alunas pareceram animados, mas quando disse que trabalharíamos com poesia as meninas gostaram, mas os meninos... Esses torceram o nariz. Eu disse para eles que ficassem tranquilos, que iria esforçar-me ao máximo para agradar a todos(as).

Fiquei um tempo sem ir à escola. Foi um momento necessário para que eu pudesse pensar em tudo o que eu havia vivido naquelas duas semanas em que eu era uma estagiária, em tudo que eu havia pesquisado e imaginado até então, para transformar em uma proposta de oficinas pedagógicas com a poesia de Manoel de Barros. E não podia ser qualquer proposta. Tinha que ser divertida, interessante, dinâmica, mas, principalmente, tinha que despertar o interesse pela poesia e através dela fazer delirar, imaginar, criar, experienciar... Mas ela também tinha que se adequar ao cotidiano escolar quanto ao tempo, espaço e organização, e também precisava ser aprovada pelas professoras.

Marcamos a reunião. Estava ansiosa, mas segura e satisfeita com o resultado. Apresentei as oficinas à coordenadora e às professoras da escola, mostrei os livros de Manoel de Barros que iria utilizar, alguns materiais que eu já havia produzido e as conquistei. Elas ficaram encantadas com o flanelógrafo que eu e minha mãe havíamos confeccionado, disseram que lembrava seus tempos de magistério. Fiquei feliz em resgatar um recurso que estava perdido em memórias escolares e quem sabe até poder mostrar toda a sua potencialidade, mesmo em tempos tão arraigados à tecnologia.

Proposta aceita, oficinas marcadas, poemas selecionados, materiais prontos. É aqui que a história realmente começa. Quando chegou o dia da primeira oficina confesso que estava extremamente ansiosa. Tinha medo de que aquilo que eu planejei com tanto carinho não agradasse aos alunos e alunas, que alguma coisa desse errado. Não era medo de que eles(as) fugissem ao meu controle, pois não pretendia tê-lo. Estava aberta às surpresas que surgissem, pois como me disse uma professora certa vez, possibilitar experiências requer deixar as coisas ao sabor dos ventos, correntes, forças... Nunca se sabe onde irá chegar com uma experiência. O meu medo estava diretamente relacionado à minha atuação, não só um medo de gaguejar, esquecer alguma coisa, não saber responder alguma pergunta, porque coisas desse tipo fazem parte do cotidiano docente,

mas principalmente de que minha presença, minhas falas, limitassem de alguma forma as experiências que as crianças iriam viver. Queria deixá-las livres para novas sensações, descobertas, novos olhares...

1º. Encontro

Cheguei à escola mais cedo do que o combinado para preparar tudo, carregando uma grande caixa e muitas sacolas. Já havia ido à escola no dia anterior para testar o equipamento de data show, mas um susto inicial com o aparelho que não queria funcionar, mas rapidamente solucionado, não podia deixar de acontecer, só para manter a tradição. Geralmente tenho algum probleminha quando utilizo recursos tecnológicos e sempre me preparo para essas situações com alguma solução alternativa. Felizmente tudo funcionou, mas percebo como é preciso ter um pouco de conhecimento sobre esses equipamentos e sempre estar preparado caso algo saia errado.

Quando tudo estava pronto fui até a sala chamar os alunos e alunas. Fiquei muito feliz ao ver como todos(as) estavam contentes em me reencontrar e ansiosos para saber o que iríamos fazer. Lembro que foram correndo para a biblioteca, apesar das professoras terem pedido para irem com calma e em fila. Quando abriram a porta e viram o data show montado, o flanelógrafo pendurado e aquela caixa enorme em cima da mesa, queriam saber imediatamente o que era tudo aquilo. Pedi calma e disse que explicaria tudo. Todos(as) sentaram-se no tapete a minha frente e começamos a conversar...



Iniciei apresentando-me, mas a maioria das crianças lembravam de mim: “aquela que ficava anotando tudo em um caderninho, que anotava coisas que a gente gosta de fazer”, disseram elas. Continuei nossa conversa explicando que iria fazer uma pesquisa para o meu Mestrado na Unicamp e que precisava da ajuda deles(as). Perguntei quem gostava de pesquisar e sem hesitação todos(as) disseram que sim. Alguns comentaram que adoravam fazer experiências, imaginando que seria uma pesquisa científica realizada em laboratório. Outros comentaram que adoravam pesquisar no computador. Expliquei então, que seria uma pesquisa sobre o poeta Manoel de Barros e perguntei se alguém o conhecia. Para minha surpresa muitas crianças disseram que sim, mas quando questionei de onde o conheciam, a maioria se calou. É engraçado como há um impulso dos alunos e alunas em dar respostas positivas ao que perguntamos. Foi algo bastante frequente em nosso encontros. Apesar disso, algumas crianças pareciam realmente ter ouvido falar de Manoel, comentando que algum familiar tinha um livro do poeta.

Desde que comecei a pensar sobre esta pesquisa, tinha como desejo promover a produção de conhecimento e de sentidos por meio da pesquisa em educação ambiental *com* as crianças e não *sobre* elas. Por isso fiz o convite aos alunos e alunas para pesquisarem junto comigo sobre Manoel de Barros e serem coautores(as) desta pesquisa.

Além disso, o próprio poeta nos fala que “com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (BARROS, 1999). Com o convite aceito, entreguei a eles(as) a caixa de presentes. Sentei-me no tapete, vendo todos aqueles olhinhos curiosos brilhando e a abri. Todos(as) ficaram eufóricos! A primeira coisa que despertou-lhes a atenção foi a máquina fotográfica. Todos(as) queriam mexer, fotografar. Expliquei que era para registrarmos nosso encontros e que eu iria deixar com eles(as) se tivessem cuidado e soubessem dividir com os colegas. Essa parte de dividir foi a mais difícil! Era impossível controlar a ansiedade e esperar calmamente a vez de fotografar. Algumas vezes funcionou, mas em outras... Confesso que fiquei meio perdida, não soube conduzir bem a situação. Esquecia quem era o próximo e passava para outro o que gerava a maior confusão e, em alguns casos, as professoras sentiram necessidade de interferir, recolhendo a máquina fotográfica. Acho que eu tinha a ingênua ideia de que as próprias crianças iriam se organizar, dividindo a câmera amigavelmente. Algumas vezes, isso até aconteceu.



Voltamos a atenção para a caixa e eles(as) perceberam que havia ali várias pastas coloridas. Expliquei que cada aluno e cada aluna receberia uma pasta e seria responsável por ela, organizando ali os materiais recebidos, os trabalhos produzidos e os registros que fizessem. Havia também uma etiqueta para colocarem seus nomes. Logo veio a pergunta: “nós vamos poder levar para casa?”. Respondi que sim, mas só ao final das oficinas. Durante era melhor que elas ficassem guardadas na escola para não correr o risco de alguém esquecer. Todos(as) puderam escolher qual cor de pasta queriam e lembro bem da alegria das crianças em ganhar algo tão simples. Também entreguei os crachás e pedi para que escrevessem seus nomes, afinal é difícil conseguir lembrar o nome de todos(as) em tão pouco tempo. Em seguida, mostrei nosso caderno de registro coletivo e pedi para que duas crianças ficassem responsáveis por registrar o que iríamos fazer naquele encontro. Muitas pediram para ajudar, outras indicaram amigos dizendo que tinham letra bonita. Em uma das turmas acabei esquecendo de entregar o caderno.



Foi difícil fazer com que os alunos e alunas voltassem aos seus lugares para realizarmos a primeira atividade. Estavam todos(as) agitados(as) com suas pastas novas, olhando as folhas coloridas que eu havia colocado dentro de cada uma. Em situações assim, as professoras sentiam necessidade de intervir pedindo para sentarem e acalmarem-se. Conversamos sobre Manoel de Barros, contei-lhes um pouco sobre a vida e obra deste grande poeta. Disse que o título do poema que eu iria ler era “Manoel por Manoel” e perguntei às crianças sobre o que se tratava. As opiniões foram bastante diversas. Algumas falaram que era sobre duas pessoas que se chamavam Manoel, outras acharam que era sobre gêmeos, e houve aquelas que disseram que se tratava de Manoel falando sobre ele mesmo e todas as crianças acabaram concordando com esta hipótese. Depois, pedi silêncio para que pudesse contar o poema em forma de história. Nem sempre era fácil conseguir com que os alunos e alunas fizessem silêncio. A excitação, a vontade de querer compartilhar com os colegas suas ideias, e muitas vezes, o surgimento de outros assuntos mais interessantes que as oficinas, os deixavam dispersos. Sempre procurei respeitar esses momentos, dando um tempo para que conversassem e depois voltassem a atenção para mim, mas confesso que às vezes era difícil. Principalmente quando as professoras não estavam comigo em sala...

Fui contando a história calmamente, colocando e retirando os personagens no flanelógrafo para compor as cenas. Conseguia observar os olhinhos atentos e o encantamento que aquelas imagens e palavras estavam produzindo. Acho que foi o momento que as crianças mais prestaram atenção em mim. Terminada a história perguntei o que tinham achado do texto e todas disseram que gostaram, e acredito que tenham gostado realmente. Depois conversamos sobre o poema, buscando construir sentidos coletivamente. Muitas crianças falaram que o poema contava a história de um menino que era muito sozinho, sem vizinhos, que inventava as suas próprias brincadeiras e gostava de brincar com os animais. Pude perceber que vários alunos e

alunas identificaram-se com o poema e um dos meninos nos contou que teve uma infância igual a de Manoel, numa fazenda em Goiás. Outro sugeriu que o menino do poema era diferente porque tinha um problema no olho.

Entreguei uma cópia do poema a cada criança e fizemos uma leitura coletiva. Em seguida, conversamos sobre algumas palavras que elas não conheciam o significado. A primeira, como eu já esperava, foi o que era o tal do ermo no olho que o Manoel tinha. Todos(as) achavam que era um problema de visão, que ele era cego. Uma menina perguntou sobre paradoxo e alguns achavam que era uma pessoa. Outro perguntou o que era visão oblíqua e um menino disse que era uma visão ampla. Fiquei realmente impressionada com a sua resposta. Também perguntaram o que era transfusão, peraltagem, orvalho, comungante. Tentei explicar o significado dessas palavras, mas sem afirmar que era isso realmente que Manoel de Barros queria dizer. Afinal, como ele próprio ressalva: “Poesia não é para compreender mas para incorporar. Entender é parede: procure ser árvore” (BARROS, 2010, p.178).



Nossa próxima atividade estava relacionada ao trecho do poema “Autorretrato falado”. Fiz a projeção do poema com auxílio do data show e fizemos a leitura do mesmo. Pude perceber como este recurso era pouco utilizado na escola pela reação dos alunos e alunas. A agitação, as brincadeiras de projetar sombras, demonstravam que era algo com o qual as crianças não estavam muito familiarizadas. Perguntei que nomes de lugares reconheciam naquele fragmento e disse que iríamos viajar até lá através do Google Earth. Todos(as) adoraram a ideia! Apertamos o cinto e seguimos em direção ao Mato Grosso, na cidade de Cuiabá.

As crianças logo perceberam que um dos pontos marcados era a escola e queriam ir direto para lá. Pedi um pouco de paciência, queria primeiro mostrar os lugares relacionados à vida de Manoel de Barros. Chegamos ao Beco da Marinha, onde o poeta nasceu. Alguns comentaram que lembrava uma favela. Expliquei que a paisagem estava bastante modificada em relação a época que Manoel nasceu, em 1916. Perguntei sobre o Rio que atravessava Cuiabá e falaram que era o Amazonas ou o Tietê. Saímos de Mato Grosso e fomos para o Mato Grosso do Sul, rumo ao Pantanal. Localizamos a cidade de Corumbá e quando mostrei o Pantanal a maioria parecia ter conhecimento sobre espécies presentes lá, mas não tinham muita noção quanto a sua localização geográfica. Alguns perguntaram se ficava na Amazônia. Um aluno comentou que o avô tinha uma fazenda nesta região. Passei então a mostrar algumas imagens do Pantanal que eu havia encontrado na internet e organizado numa apresentação em Power Point. Nesse momento, algumas crianças estavam dispersas, brincando com a luz do data show. Já a maioria ficou encantada com as imagens, identificando as espécies mostradas.

Seguimos viagem até a cidade de Campinas e perceberam que a cidade era bem maior e com menos vegetação. A ansiedade em ver a escola aumentava e mostrei rapidamente Barão Geraldo e a Unicamp. Lembro que alguns confundiram-se quando perguntei o que Barão Geraldo era de Campinas e as professoras ficaram um pouco

bravas. Por último chegamos ao destino tão desejado, a escola. A excitação era tanta que as crianças pediam para eu aproximar a imagem, pois achavam que assim poderiam se ver. Expliquei que não era possível e mostrei a data em que a imagem havia sido capturada. Depois perguntei quem morava próximo à escola e pedi para que me mostrassem onde era. Todos(as) queriam mostrar suas casas, estavam muito entusiasmados com esta atividade. Mas, por mais que estivessem envolvidos, sempre queriam saber o que iríamos fazer em seguida. Uma das professoras ficou bastante animada com o programa e nos mostrou vários lugares da cidade de Campinas.

Retornei à projeção do poema e expliquei nossa próxima atividade, o exercício de poetização. Todos(as) foram escrever animados, não reclamaram de ter que produzir o texto. Perguntaram até se podiam escrever mais linhas, já que eu disse que três eram suficientes. Fiquei muito contente em ver o envolvimento das crianças com seus textos, não demonstraram dificuldades para realizá-lo pedindo apenas auxílio à mim ou às professoras quando não sabiam escrever alguma palavra. Teve apenas um aluno que não quis fazer o exercício de escrita e justificou dizendo que não sabia fazer poesia. Tentei argumentar pedindo para que ele escrevesse um texto livre, mas nem assim ele fez. Um outro aluno, que ainda não está alfabetizado, disse que não sabia fazer e pedi para que ele produzisse um desenho.



Ao finalizarem seus textos deixei-os(as) brincar com as gravuras do flanelógrafo e fotografar. Duas alunas que haviam se comprometido, no início da oficina, em preencher o caderno de registro coletivo ficaram tirando fotos e foram para a sala sem fazer o registro. Conversei com elas que havia ficado chateada com a atitude que elas tiveram. Pedi para outras duas alunas fazerem, que ficaram muito felizes com a função. Quando todas as crianças terminaram seus textos pedi para que os guardassem na pasta junto com os poemas e os crachás. Recolhi as pastas e seguiram para a sala de aula para guardar o material. Todos(as) despediram-se de mim afetuosamente perguntado quando voltaríamos a nos encontrar. Fui embora tocada pela forma como as crianças envolveram-se nas atividades propostas, apesar de alguns momentos eu ter me sentido meio perdida, devido a minha pouca experiência.

2º. Encontro

Os dias que antecederam a segunda oficina, assim como na primeira, foram totalmente dedicados à sua preparação: fazer as cópias do poema, comprar e preparar os materiais, cortar os pedaços de tule, de papel crepom e garrafas PET para fazer as peneiras. Felizmente pude contar com a ajuda de meus amigos que organizaram um verdadeiro mutirão para que eu conseguisse juntar o número de garrafas necessárias. Organizei tudo dentro de uma linda cesta enfeitada com girassóis e segui para a escola.

Fui até a sala buscar as crianças e como da primeira vez elas receberam-me calorosamente. Agora o nervosismo já havia passado e conseguia enxergar tudo o que estava acontecendo com mais clareza. Antes de irmos à biblioteca, as professoras sempre lembravam de manterem um bom comportamento. Pegamos as pastinhas e no curto caminho até lá questionaram-me a todo momento o que iríamos fazer. Era uma ansiedade enorme... Logo perceberam a cesta em cima da mesa e todos(as) queriam

saber o que era. Conteí que era uma surpresa, uma brincadeira que faríamos ao final, mas que dependia do bom andamento das atividades. Como de costume todos(as) sentaram-se no tapete a minha frente. Entreguei as pastas e pedi para colocarem seus crachás.

Como nem todos os alunos e alunas estavam presentes no primeiro encontro, entreguei os materiais a quem havia faltado e pedi para que os outros ajudassem-me a contar o que havíamos feito. Alguns lembraram facilmente do nome do poeta que estávamos pesquisando, outros confundiram-se um pouco, surgindo nomes como João de Barro e Monteiro Lobato. Uma das primeiras atividades lembradas foi a viagem através do Google Earth, o que me fez constatar o quanto o uso de um recurso como este pode enriquecer o conteúdo que está sendo trabalhado, tornando-o muito mais atrativo. Lembraram o nome das cidades por onde viajamos, mas ainda teve alguém que confundiu o Pantanal com a Amazônia e foi prontamente corrigido pelos demais. Perguntei sobre os poemas que havíamos lido e muitos lembraram os títulos e me contaram sobre o poema “Manoel por Manoel” dizendo que era sobre um menino solitário que brincava com os bichinhos, que imaginava.

Após recordarmos nosso primeiro encontro disse às crianças que iria contar uma história sobre um menino que carregava água na peneira. Lembro bem da expressão de espanto de todos(as) dizendo-me que aquilo não era possível, que a água iria escorrer. Tiveram aqueles que ficaram tentando encontrar um modo de tornar aquilo possível. Entreguei uma cópia do poema para cada um(a), sentei-me numa cadeira em frente aos alunos e alunas e comecei a leitura. Todos(as) prestaram muita atenção e foi interessante perceber a mudança de semblante ao final da leitura. Já não estavam mais com aquela carinha espantada, afirmando que carregar água na peneira era impossível. Algo havia mudado. "A criança está disponível para a poesia. Ao ponto de poema. A criança ainda

não sabe o comportamento das coisas. E pode inventar.” (BARROS, entrevista ao Jornal do Brasil).



Assim, procurando construir coletivamente sentidos para o poema perguntei o que era carregar água na peneira e responderam-me que era imaginar, que era o mesmo que escrever, fazer poesia. Fizemos uma leitura coletiva e conversamos sobre algumas palavras que eles(as) não sabiam o significado. Perguntaram-me novamente o que era peraltagem, eu disse que já havíamos visto no primeiro encontro e pedi àqueles que lembrassem para explicar o significado. Também perguntaram-me sobre despropósitos, ternura e prodígio. Alguns lembravam o significado de orvalho e um dos meninos nos explicou o que eram alicerces.

Conversamos sobre a existência de outras formas de contar uma história sem ser com palavras e algumas crianças falaram-me que poderia ser através de desenhos. Nessa hora liguei o data show para mostrar as ilustrações presentes no livro “Exercícios de ser criança”, que eu havia escaneado. Antes de iniciar a exibição mostrei aos alunos e alunas o próprio livro e expliquei que as ilustrações tinham sido feitas através de bordados. Passei o livro para todos(as) olharem e muitos tocavam suas folhas achando que assi poderiam sentir a textura das linhas. Fizemos a leitura das imagens, as crianças iam interpretando-as de acordo com o que estava escrito no poema. O que não impossibilitou a observação de inúmeros detalhes presentes nas imagens e que não

eram mencionados no texto, como o chapéu de marinheiro do menino feito com o jornal, as pipas representando o movimento do vento, o avesso do bordado. Essa atividade não despertou o interesse de todos(as), que acabaram dispersando-se com outras coisas. Não sei se foi o fato de mostrar as ilustrações no data show que ocasionou essa dispersão, pois em uma das turmas tive problemas com o meu computador, que parou de funcionar repentinamente, e acabei por mostrá-las apenas no livro. Isso proporcionou uma maior proximidade entre nós. Todas as crianças sentaram-se ao meu redor enquanto eu mostrava as páginas do livro e ficaram encantadas com as imagens, com a beleza e o colorido dos bordados, prestando atenção nos detalhes mais minuciosos. Foi muito proveitosa essa parte e passamos um bom tempo olhando e conversando sobre as imagens. A professora, que é bordadeira, envolveu-se bastante e preciso ressaltar aqui que essa turma já tinha contato com o bordado através dela, o que certamente favoreceu esse envolvimento com a atividade. Olhamos todas as páginas do livro, o que não aconteceu nas outras turmas. Mostrei a fotografia do ilustrador e das bordadeiras. Quando mostrei a foto de Manoel de Barros, um dos alunos comentou que ele parecia o Einstein e todos(as) caíram na gargalhada.



Após mostrar as ilustrações exibi os dois trechos que havia selecionado do vídeo “Histórias da Unha do dedão do pé do fim do mundo”. Todos(as) pareceram gostar, davam risadas, comentavam as imagens e imitavam alguns sons. Conversamos um pouco sobre o que pensaram a respeito do vídeo. Alguns disseram que era sobre imaginar brinquedos, uma das alunas comentou que era igual ao poema “Manoel por Manoel”. Falaram também que era sobre brincar com as palavras.

Expliquei a proposta da nossa próxima atividade. A proposta inicial era de que os alunos e alunas se dividissem em grupos e coletivamente pensassem numa ideia que fugisse da realidade, construissem um “brinquedo com palavras”, termo usado por Manoel de Barros para definir um despropósito, “como dizer, eu pendurei um bem-te-vi no sol”(BARROS, 2010, p.329). Depois, cada um deveria representar essa ideia através de um desenho.

Na primeira turma que trabalhei esta segunda oficina não consegui dar conta de finalizar todas as atividades. Lembro que as crianças queriam pintar a ilustração do poema, presente na cópia que eu havia entregado, e não prestaram muita atenção no que eu estava pedindo. Talvez esta seja uma prática comum na escola. Quando solicitei que se separassem em grupos então, foi aquela confusão. Uns não queriam fazer com ninguém e preferiram ficar sozinhos. As crianças não compreenderam que eu havia pedido para discutir em grupo suas ideias, cada um focou-se na sua folha. Muitos confundiram-se com o termo que eu utilizei, “brinquedos com palavras”, e fizeram desenhos com letras. Outros copiaram os desenhos dos colegas do seu grupo. Demoraram bastante para terminar e restou pouco tempo para a última atividade. Como eu estava sozinha não consegui finalizar a peneira de todos(as) e não foi possível levá-los(as) ao pátio para brincar com as bolhas de sabão. Foi bastante angustiante para mim ver a frustração no rosto das crianças. Prometi que traria as peneiras prontas para aqueles que ficaram sem e disse que tentaria recompensá-los de alguma forma.

Foi preciso reformular essas atividades finais para que o mesmo não acontecesse com as outras turmas. Decidi que a atividade do desenho não seria mais em grupo e tentei explicá-la de outra forma, sem utilizar o termo “brinquedo com palavras”. Quanto à brincadeira de carregar água na peneira, levei-as semi prontas deixando apenas para enfeitá-las com papel crepom junto com as crianças. Essas alterações funcionaram e o final do segundo encontro com as outras turmas foi bem mais feliz.

Quando expliquei a atividade, o exercício de poetização, pedi para que fechassem os olhos e imaginassem um despropósito, uma ideia que só é possível na imaginação. Como nos diz Manoel de Barros (2010, p.350), “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. Todas as crianças pareceram entender a proposta, apesar de terem ficado um pouco inseguras em desenhar livremente o que imaginassem. Pediam a todo momento se podiam desenhar tal coisa, mostravam-me seus desenhos perguntando se estava correto. Um aluno falou que desenharia um sorvete e falamos que sorvete é algo que existe. A Luciana³³ comentou que poderia ser um despropósito se fosse um sorvete frito e alguns acabaram desenhando formas diversas de sorvete. Teve alguém que perguntou se valeria nota, demonstrando séria preocupação com isso. Alguns relataram um pouco de dificuldade em imaginar, mas acabaram conseguindo fazer. Em uma das turmas a ideia de voar foi reproduzida por várias crianças. No geral, tiveram ideias bastante criativas e singulares.

Enquanto terminavam seus desenhos eu fui adiantando as peneiras, enfeitando-as com as cores que as próprias crianças escolheram. Quando todos(as) terminaram fomos para o pátio fazer a tão esperada brincadeira de carregar água na peneira com as bolhas de sabão. Em uma das turmas tive um pequeno problema na hora da distribuição dos potes de bolhinhas de sabão. É que alguns possuíam no rótulo o desenho de uma boneca que parece ser bastante famosa, chamada Jolie, e eu não havia comprado em

³³ Integrante do grupo Gepce que me auxiliou no registro das oficinas.

quantidade suficiente para distribuir entre todas as meninas, pois nem fazia ideia de quem era a tal boneca. Infelizmente, minha falta de conhecimento levou uma aluna a indignar-se por não ter recebido a bolha de sabão da Jolie, a ponto de nem querer mais brincar. Respirei fundo e conversei seriamente com ela, convencendo-a a brincar. Para as outras turmas decidi arrancar todos os rótulos. Esse foi apenas um episódio que me fez perceber como devemos estar atentos a todos os detalhes e como esses personagens midiáticos exercem grande influência sobre as crianças de hoje.

Apesar de mais esse pequeno imprevisto, a atividade correu muito bem nas três turmas em que foi possível fazê-la. Era gratificante ver a forma como as crianças divertiam-se com algo tão simples. A leveza das bolhas no ar, a alegria no rosto de cada um, o vento tremulando as tiras coloridas de papel, são imagens que ficaram guardadas em minha memória e deram-me mais confiança para seguir adiante. Ao final da aula, muitas crianças vieram me agradecer e uma aluna chegou a comentar que esta tinha sido a melhor aula da vida dela. Fiquei satisfeita e fui para casa exausta, mas com um sorriso estampado no rosto.



3º. Encontro

Com tudo pronto para a terceira oficina, segui rumo à escola mais uma vez. Dessa vez optei por realizar as atividades na própria sala de aula já que não precisaria do data show e a parte final da oficina seria realizada no espaço da horta. Algumas crianças reclamaram bastante disso e uma combinação de fatores fez com que essa fosse a oficina mais difícil de ser realizada. Os alunos e alunas estavam mais agitados que o normal, mais ansiosos, perguntando o tempo inteiro o que iríamos fazer e reclamando muito também. Em uma das turmas dois alunos estavam agredindo-se e fui obrigada a tirar um deles de sala para que se acalmassem. Demorou um pouco até eu conseguir dar início às atividades. Entreguei as pastas e relembramos o que havíamos feito no encontro anterior. A grande maioria lembrou do poema e relembraram entusiasmados a brincadeira de carregar água na peneira.

Entreguei uma cópia dos poemas para cada criança e enquanto entregava perguntei o que era sucata e as explicações foram bastante diversas: coisas que não servem mais, enferrujadas, emboloradas, lixo, ferro-velho. Pedi para que fizessem uma leitura silenciosa do poema “Sobre sucatas”. Em algumas turmas a proposta funcionou, mas em outras tive que mudar para uma leitura coletiva.

Algumas crianças tentaram descobrir o que era a imagem que ilustrava o poema, falaram que parecia um monte de sucata, até que enxergaram um passarinho. Após a leitura conversamos sobre o poema procurando construir sentidos. Um aluno falou que o poema não fazia sentido porque começava com “isto” e me perguntou: “isto o quê?”. Eu disse que precisávamos perguntar ao Manoel de Barros. Alguns perceberam que o início do poema estava presente no vídeo que havíamos assistido no último encontro. Falaram que o menino do poema inventava seus brinquedos e que ficou assustado quando chegou na cidade grande. Souberam identificar que o herói do poema era quem

proclamou a Independência, mas nem todos(as) lembraram o seu nome. Concluíram que tudo o que o homem produz vira sucata, só a natureza que não. Um aluno fez um desafio dizendo que sabia de algo que o homem havia inventado e que não viraria sucata, mas não soube nos dar nenhum exemplo. Outros alunos começaram a tentar também, mas falavam apenas de elementos da natureza, como a água. Um outro menino comentou que é o homem quem trata e deixa a água limpa e tentei explicar a ele que a água só precisaria ser tratada pelo homem se antes ela fosse poluída por ele.

Após conversarmos, fizemos a leitura do segundo poema, “O apanhador de desperdícios”. Perguntei o que haviam entendido e muitos demonstraram dificuldades em compreender o poema. Comecei a perguntar o que Manoel dizia ser importante para ele. Li novamente o trecho: “Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis” (Barros, 2006, p.15), e as crianças responderam que as tartarugas eram mais importantes. Nessa hora, um aluno me disse que para ele os mísseis eram mais importantes. Conversamos sobre o título, que uma aluna não havia entendido, e falamos sobre desperdício. Também conversamos sobre algumas palavras que as crianças não sabiam o significado como abundância, fatigadas e invencionática. Esta última elas próprias deduziram que vinha de invenção. Achei interessante quando um outro menino comentou que, ao contrário de Manoel, era mais da informática do que da invencionática. Quando perguntaram sobre fatigadas reli o trecho em que aparecia e falei sobre o silêncio. Perguntei quem gostava e a maioria disse que não, mas um menino respondeu que sim e disse que era melhor para pensar, outro falou que se concentrava melhor, disse que era importante para a imaginação. Todos(as) compreenderam o que são as coisas e os seres desimportantes e falaram que a maioria dos seres humanos não dão importância à natureza.

A atividade seguinte estava relacionada ao exercício de poetização. Coloquei a música da borboleta para as crianças ouvirem. Na primeira turma que fiz a atividade

não havia levado uma cópia da letra para cada criança, o que as deixou mais dispersas. Já nas outras turmas entreguei as cópias e a maioria acompanhou a música cantando sua letra. Uns meninos ficaram fazendo gracinhas, inventando coreografias, o que não foi realmente um problema. As opiniões sobre a música ficaram divididas, as meninas gostaram e cantaram e os meninos acharam chata. Quando falei que iríamos brincar de fazer poesia foi a mesma reação. Os meninos só reclamaram e uma das meninas chamou a atenção deles: “você não quer que a professora volte mais?”. Essa situação das crianças chamarem a atenção umas das outras para que me respeitassem e prestassem atenção foi bem comum nesse terceiro encontro.

Conversamos rapidamente sobre a música e os alunos e alunas comentaram que ela era sobre poesia e natureza, e eu observei que o fazer poético está relacionado à expressão dos sentimentos. Com isso, solicitei, inspirada nos poemas que havíamos lido, que escrevessem o que era importante para eles(as). Reforcei por diversas vezes que não era para construir o texto como se fosse uma “lista de compras”, mas mesmo assim, alguns fizeram dessa forma. Algumas crianças tiveram bastante facilidade em desenvolver a proposta e terminaram rapidamente, já outras não. Como de costume, quando terminavam vinham mostrar-me. Se o texto estava muito curto ou em formato de lista eu pedia para refazerem, mas não foi possível olhar o texto de todos(as). O mesmo menino que falou da importância do míssil perguntou-me se podia escrever sobre uma cidade imaginária. Em uma das turmas foi preciso que a professora intervisse, chamando a atenção de alguns alunos para que iniciassem a atividade.

Quando todos(as) terminaram, expliquei nossa última atividade. As crianças já estavam extremamente ansiosas para sair da sala. Pedi para formarem duplas, o que nem sempre ocorria de forma tranquila, e entreguei uma lupa a cada dupla. Expliquei que as lupas os auxiliariam a ampliar o olhar em busca do seres e coisas desimportantes, e que quando encontrassem deveriam fotografá-los. Todos(as) desceram correndo para

o pátio e pedi para que inicialmente fôssemos para o espaço da antiga horta, onde havia mais vegetação. Foi interessante ver as diferentes reações dos alunos e alunas ao adentrarem naquele espaço tão próximo, mas pouco visitado por eles e elas. Por estar abandonado há um tempo o mato estava crescendo, mas nada que os colocasse em risco. Foi perceptível que muitas crianças não tinham contato com a terra, pois reclamaram um pouco dos carrapixos, dos abacates podres no chão, mas acabaram divertindo-se bastante naquele ambiente um tanto hostil para elas. Teve uma aluna que disse ter alergia a mato, então disse para ela ficar apenas no pátio, que era ao lado. Uma outra aluna falou bem brava que eu teria que tirar os carrapichos que estavam grudados na calça dela. Entretanto, a maioria, o que me deixou muito satisfeita, realmente explorou e aventurou-se naquele ambiente, descobrindo tocas, teias de aranha, diversos insetos e muitos objetos que foram jogados ali também. As turmas que tiveram mais tempo, também exploraram outros ambientes da escola.



Algumas confusões, como de costume, também ocorreram, em especial na divisão da lupa entre as duplas. Para não ter problemas com as máquinas fotográficas, que eram apenas duas, deixei-as comigo e só as entreguei na hora em que tinham encontrado algo para fotografar. Foi um pouco cansativo, pois tinha que correr de um lado para o outro, mas funcionou. Todos(as) conseguiram fotografar e o resultado ficou muito bonito. Uma das professoras, que já havia me falado da sua vontade de fazer alguma coisa naquele espaço, acompanhou-nos o tempo inteiro durante a atividade e isso contribui para que os alunos e alunas ficassem mais próximos e envolvidos, principalmente na hora em que tentamos derrubar abacates do pé. Conseguimos alguns e a professora disse que iria fazer uma guaca-mole para experimentarmos.

Teve apenas uma menina que não se envolveu na atividade. Deixei a câmera com ela por um tempo e depois ela veio me dizer que não havia fotografado. Fui bem sincera e disse a ela para não reclamar, pois ela só não havia fotografado porque não quis e ela disse que só estava avisando porque não queria ser prejudicada na sua nota. É interessante ver como essa preocupação com a nota acontece mesmo em atividades como estas que não são avaliativas, no sentido quantitativo claro. Outro episódio que fugiu um pouco ao clima de envolvimento de todos(as) foi que algumas crianças ao invés de fazerem o proposto, ficaram tentando queimar com a lupa folhas e até alguns insetos. Só quando ameacei tirar as lupas foi que pararam.

Achei muito interessante que muitas crianças encararam a atividade como uma pesquisa de campo. Teve até uma menina que comentou: “vamos brincar de ser biólogos!”. Esta foi a única atividade do dia que transcorreu da forma como eu havia imaginado, despertando o interesse, o envolvimento, a animação e a curiosidade das crianças. Apesar das dificuldades, fui embora satisfeita. Nem sempre é possível agradar a todos(as). Resta-me agora refletir sobre por quê as atividades em sala de aula não funcionaram da forma como eu esperava.

4º. Encontro

As atividades do 4º. encontro dispndiam de muita dedicação da minha parte. Precisei botar a criatividade em prática para construir um teatro de fantoches. Foi trabalhoso, mas o resultado final ficou muito bonito. Cheguei na escola mais cedo para preparar tudo. Pendurei os poemas como se fosse um varal literário, cobri a mesa com uma toalha e coloquei o cenário do teatro de fantoches sobre ela, deixei os materiais separados e organizei as mesas. Fechei a porta para fazer surpresa.



Fui buscar as crianças na sala e como de costume fui recebida por elas com muita alegria. Disse que tinha uma surpresa e todas estavam muito curiosas para saber o que era. Quando entramos na biblioteca vi o rostinho contente de cada uma e todas falaram com alegria: “Oba, Teatro de fantoches!”. O que as crianças não esperavam era que elas iriam fazer o teatro e não eu. Algumas ficaram animadas, outras demonstraram preocupação.

Comecei conversando sério! Disse que tinha sido difícil o andamento das atividades do encontro passado e pedi a colaboração de todos(as), pois caso contrário não daríamos conta de fazer tudo o que estava planejado. As crianças falaram que iriam

colaborar e realmente colaboraram. Aquela onda de agitação havia passado. Como dizia uma professora minha: “devia ser o vento sul!”.

Conversamos sobre o que havíamos feito no encontro passado, mas poucos lembraram dos poemas que tínhamos lido. Mostrei o livro que iríamos ler, “Poeminhas pescados numa fala de João”, e perguntei às crianças quem era João. Falaram que era Manoel, uma criança qualquer, e chutaram diversos graus de parentesco, até acertarem. João era filho de Manoel. Expliquei que Manoel havia se inspirado nas falas de João quando criança para escrever este livro. Todos(as) acharam isso interessante e comentaram que o livro era muito bonito, perguntando-me quem havia feito as ilustrações.

Expliquei como faríamos a atividade do teatro: as crianças dividiriam-se em cinco grupos e cada grupo escolheria dois poemas para representá-los da maneira que quisesse, utilizando os materiais disponíveis. A divisão dos grupos até que foi tranquila, teve apenas um aluno que foi deixado de lado por não estar alfabetizado ainda, mas como ele desenha muito bem acabou sendo incorporado por um grupo. Os poemas escolhidos foram variados, o que tornou a atividade ainda mais interessante.

Como sempre precisei fazer algumas adaptações. Na primeira turma que fiz esta oficina deixei todos os materiais juntos no meio do tapete e disse para que cada grupo pegasse o que fosse precisar. Todos(as) voaram na cesta de materiais como se fossem mortos de fome brigando por comida. Disse que era para dividir entre todos os grupos, mas não me ouviam, disputavam os pedaços de papéis coloridos entre os próprios integrantes do grupo. Enchiam as mãos, os bolsos, carregando o máximo que podiam, sem ao menos pensar se iriam utilizar ou não. Por causa disso, tive que ficar passando em todas as mesas vendo o que cada grupo precisava e pegando de outro grupo caso fosse necessário. Nas outras turmas separei os materiais igualmente e entreguei para cada grupo, o que evitou maiores conflitos.

No geral, todos(as) estavam bastante envolvidos com a atividade. Conseguiram se organizar bem, dividiram as tarefas e foi possível concluir tudo a tempo das apresentações. Não ajudei os alunos e alunas a interpretar os poemas, auxiliei apenas com o significado de algumas palavras. A criação dos personagens e a forma de representar o poema foi decidida pelas próprias crianças. Alguns grupos apresentaram um pouco de dificuldade em relação a isso, mas todos concluíram. Os grupos que terminaram mais rápido que os outros aproveitaram o tempo para ensaiar.



Olhando assim parece que tudo transcorreu tranquilamente, mas como nem tudo são flores, alguns episódios necessitaram de minha intervenção. Não reclamo. Em meus estágios de observação e nas poucas vezes que assumi o papel de professora tenho percebido como os conflitos entre alunos e alunas são parte do cotidiano escolar e a cada situação vivida venho aprendendo mais sobre este lindo ofício, ser professora.

Tiveram alguns conflitos corriqueiros. Alguns alunos reclamando de outros que só queriam mandar ou que não dividiam o material entre o próprio grupo. Outros

demoraram muito para terminar e não fizeram um trabalho muito caprichado. Ocorreram alguns episódios mais particulares que acho importante relatar aqui.

Numa das turmas teve um grupo que não estava concentrando-se muito no trabalho. Vieram me pedir para trocar de poema porque estavam achando muito difícil. Disse que podiam escolher outro poema, mas mesmo assim não fizeram os personagens. Na hora da apresentação vieram dizer-me que tinham perdido um dos poemas. Conversei seriamente cobrando que tivessem mais responsabilidade. Um aluno ficou com peso na consciência e contou-me a verdade: eles não perderam o poema, mas não haviam feito os personagens por isso não iriam apresentar.

Em outra turma vi um aluno sentado num canto com uma expressão bastante chateada. Fui conversar com ele para saber o que havia acontecido e ele contou-me que seu grupo não estava levando o trabalho a sério e isso o chateava. Disse que iria conversar com eles e perguntei se queria mudar de grupo. Após conversarmos eles se acertaram e o grupo fez um bom trabalho em equipe. Outro grupo passou por situação semelhante, dois alunos ficavam rindo de um outro que estava empenhado no trabalho (riam do boneco que havia feito) e ele me pediu para fazer sozinho. Tive um conversa séria com os dois que mesmo assim continuaram levando tudo na brincadeira como se eu estivesse contando uma piada. Deixei o aluno trabalhar sozinho e o resto do grupo ficou meio perdido sem ele. Como o menino estava com vergonha de apresentar-se sozinho acabaram, no final, resolvendo apresentar-se juntos.

Apressei aqueles que estavam atrasados, pedi para todos(as) sentarem no tapete e iniciamos as apresentações. Foi um pouco confuso, tive que chamar a atenção de alguns alunos e alunas por diversas vezes. As crianças quase não batiam palmas para os outros grupos, mas riam e divertiam-se bastante durante as apresentações. Às vezes, faziam algumas críticas também. Os grupos foram apresentando-se um a um e eu ou a Luciana fazíamos a gravação. A maioria apresentou um pouco de dificuldade na leitura dos

poemas e no manuseio dos bonecos, mas por terem tido tão pouco tempo para preparação acho que corresponderam às expectativas. O resultado foi bem interessante, a grande maioria envolveu-se e divertiu-se com a atividade, representando os poemas de Manoel de Barros da sua forma.



5º. Encontro

Para o nosso último encontro solicitei às professoras que me cedessem um pouco mais de tempo, pois tinha planejado bastante coisa para esse dia. Quando fui buscá-las na sala todas as crianças perguntaram se era nossa última oficina e a minha resposta afirmativa causou uma certa tristeza. Também estava triste, os dias vividos com as crianças tinham sido encantadores e não queria que acabassem. Levei os alunos e alunas até a biblioteca, o espaço mais utilizado por nós ao longo desses encontros. É um lugar bastante aconchegante, sem aquele ar carregado de um espaço detentor de saber. Lá nós podíamos conversar, dar risadas, folhear os livros, sentar no chão, brincar.

Levei todos os livros que havíamos trabalhado e relembramos juntos dos poemas. Parece que o “Manoel por Manoel” e “O menino que carregava água na peneira” foram os que mais ficaram marcados. Mostrei nosso último livro a ser estudado, “Poeminha em língua de brincar”. Entreguei uma cópia para cada um e fiz a leitura. Tenho guardadas em minhas memórias imagens dos momentos em que lia para as crianças. Acho que eram os únicos momentos que eu conseguia a atenção total delas! Quando terminei a leitura muitos falaram que não haviam entendido o poema e começamos a conversar sobre ele para tentar construir coletivamente alguns significados. Um dos meninos falou sobre a “Dona Lógica da Razão”. Perguntei se era uma pessoa de verdade e ele me falou que era da imaginação do menino, que era algo que controlava a imaginação dele. Ele também fez uma representação para nós de como podíamos ver uma rã saltando sobre uma frase. Vimos que esse poema tinha muitas semelhanças com os anteriores e os alunos e alunas perceberam como Manoel gostava de brincar com as palavras para estimular a nossa imaginação. Mostrei a ilustração da “Dona Lógica da Razão” e alguns não conseguiram perceber os traços de uma senhora. Conversamos sobre as ilustrações de Martha Barros, filha de Manoel de Barros, e algumas crianças comentaram que suas iluminuras eram um tanto esquisitas porque eram difíceis de entender. Outros falaram que achavam bonitas. Juntos achamos que ela não se guia pela “Dona Lógica da Razão”, assim como seu pai. Nas palavras de Barros (2010, p.451), “a gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação”. Acho que nossa conversa foi bastante interessante.

Falei que como Manoel gostava de brincar com as palavras iríamos fazer uma brincadeira com palavras também. Sempre que as crianças escutavam a palavra brincadeira a animação era geral. Fizemos uma roda, peguei o saquinho com os trava-línguas e cada criança sorteou um. Fizemos uma rodada de leitura. Em apenas uma das turmas fiz somente uma rodada, pois estavam numa agitação só. Já as outras turmas

gostaram muito da brincadeira e não queriam parar de ler. Chegamos a fazer 3 rodadas, mas tive que interromper para dar tempo de fazermos tudo o que estava planejado. Foram poucas as crianças que não leram. Um dos meninos que ainda não está alfabetizado se colocou fora da roda. Tentei chamá-lo, mas ele não quis participar. Apenas uma menina recusou-se a ler. Teve um menino que não queria ler e a professora disse que ele deveria tentar para treinar a leitura. Quando ela saiu da sala, ele acabou lendo.

Nossa última atividade e talvez a mais importante, pelo menos para mim, foi a produção da carta para Manoel de Barros. Aqui cabe uma explicação. A ideia de escrever cartas ao poeta surgiu quando assisti ao documentário “Só Dez Por Cento é Mentira – a desbiografia oficial de Manoel de Barros”³⁴. Neste documentário Manoel comenta que recebe muitas cartas de admiradores e pesquisadores da sua poética, e demonstra grande satisfação e carinho em recebê-las, sempre respondendo-as na medida do possível. Foi assim que achei que seria de grande alegria para ele receber cartas de crianças que estão pesquisando a sua poesia e que se tornaram seus verdadeiros admiradores.

Pedi aos alunos e alunas para que escrevessem para ele contando sobre como foram nossas oficinas, o que acharam da poesia dele, qual poema mais gostaram. Todos(as) gostaram muito da ideia e questionaram se eu ia enviar de verdade as cartas. Disse que enviaria com certeza (e assim o fiz logo após o término das oficinas), mas que não poderia garantir que ele responderia. As crianças não estavam acostumadas com a estrutura de uma carta e as professoras ajudaram-me a explicar como era. A maioria concentrou-se na atividade. Fizeram as cartinhas com bastante carinho e capricho, colocando desenhos, fazendo envelopes com dobraduras. Quando terminaram vieram

³⁴ Só dez por cento é mentira – A desbiografia oficial de Manoel de Barros. Direção e Roteiro de Pedro Cezar, Produção de Pedro Cezar, Kátia Adler e Marcio Paes. Brasil: Artezanato Eletrônico, 2009. 1 DVD (81 min) son.,color, legendado/português.

me mostrar e eu fiz algumas correções gramaticais, apenas para tornar as cartas mais legíveis. Somente dois alunos acabaram não terminando suas cartinhas, e um outro fez apenas um desenho. Uma das professoras solicitou que eu voltasse em um outro dia para corrigirmos as cartinhas, pois não deu tempo de fazer isso durante a oficina. Foi uma preocupação dela fazer uma correção mais cautelosa e não minha.

Eu havia feito um vídeo com todas as fotos tiradas ao longo de nossos encontros, as que eu, a Luciana e as professoras tiramos, e as que as próprias crianças tiraram. Todos(as) adoraram se ver nas imagens, davam muitas risadas quando apareciam em poses engraçadas. Enquanto assistiam entreguei aos alunos e alunas alguns doces como presente de despedida. Doces sempre agradam, não é? Depois de assistirmos aos vídeos, exibi as filmagens do Teatro de Fantoches. Infelizmente, o som estava ruim e não conseguimos ouvir muito bem as falas, o que não impediu de darmos muitas risadas. Entreguei as autorizações de uso de imagem e expliquei o que era. Agradei muito por todos os momentos que passamos juntos e nos despedimos. Muitas crianças disseram que estavam tristes porque tinha acabado, disseram que sentiriam muitas saudades e pediram para eu voltar logo. Uma aluna me entregou um desenho de presente, outros entregaram-me corações de papel, além dos muitos beijos e abraços.



E o final dessa história... Bom, eu espero que não acabe. Que os momentos vividos reverberem por muito tempo nas crianças, assim como reverberam em mim. Quero poder encontrá-las outras vezes, poder abraçá-las, rir com elas, compartilhar novas experiências.



5. CAPÍTULO V - O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS MÚLTIPLAS (RE)INVENÇÕES

5.1 Um exercício do olhar

*“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de uma sabiá,
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.”*
Manoel de Barros, 2010.

Ao tecer a escrita desta dissertação tenho preocupado-me em deixar bastante claro os diversos fios que compõe esta pesquisa, os que foram cautelosamente tecidos e aqueles que ficaram soltos. No momento de olhar para tudo que vivi com as crianças durante as oficinas pedagógicas e para o que foi gerado a partir delas, procurei entender esse ato de olhar como um “ato poético do ver” (BARROS, 2010, p.453). Como nos ensina Manoel de Barros, não queria cometer o erro do excesso de informação, nem pretendia classificar, nomear, ou calcular os “resultados” dessas oficinas. Desafio-me assim, a brincar com as imagens, escritas, desenhos, narrativas disparadas através das atividades que desenvolvi, deixando-as que produzam seus próprios encantamentos. Nas palavras de Alik Wunder (2006, p.09) “a linguagem, seja fotográfica, oral ou escrita, deixa de ser considerada como instrumento de expressão e revelação de saberes, mas como uma matéria-prima que dá forma, cor e textura própria aos saberes gerados por ela”.

Procurar olhar para todo o processo de construção da pesquisa, sem se apegar somente à análise do que foi gerado a partir dela, exige um exercício do olhar. Alik Wunder (2006, p.01) nos inspira a refletir sobre “que outros jeitos de ver moram em nossos olhos?”. Diante disso, questiono-me: que outras formas de olhar podem ser acionadas para pensarmos sobre o que foi produzido pelas crianças a partir do contato com a poesia de Manoel de Barros? Amorim (2005) sugere-nos uma forma de produzir e de olhar para as imagens que pode ser aplicada aqui às produções das crianças, se as olharmos “como recursos de construção de nossas experiências cotidianas e de nosso imaginário e não uma expressão que possa ser submetida à análise e interpretação, assumida como possível e verdadeira nas apresentações do cotidiano” (p.115).

Sampaio (2008) extrapola essa ideia para a educação ambiental ao afirmar que:

Muitas pesquisas em Educação Ambiental incorrem em tentativas de avaliação de percepções ou representações sobre determinados aspectos do meio ambiente e considero que estes autores assumem uma postura, de certo modo, arrogante ao se autorizarem a julgar o discurso de outros. (SAMPAIO, 2008)

De forma alguma quero assumir uma postura arrogante e pretenciosa, e acredito que olhar para a pesquisa e para o que foi disparado através dela sem a intenção de analisá-la, sem limitá-la, vai ao encontro dos meus despropósitos e dessa outra forma de pensar a educação ambiental que defendo aqui. Como disse anteriormente, desafio-me a brincar com essas produções e pensar a partir/com elas, levantar outros questionamentos e principalmente, permitir a você leitor, que o seu olhar dispare pensamentos outros.

Desafio aceito, mas por onde começar? Alves (2002) ensina-nos que “é preciso fazer, para saber” (p.14), o que me motiva simplesmente a ir em frente e a tentar exercitar o olhar. Falo em exercitar o olhar, mas acredito que este exercício não deixa de ser também um exercício de escuta, de gustação e olfação, de toque, pois como nos ensina Alves (2002), precisamos mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar. Por isso, preciso resgatar de minhas memórias não só as imagens, mas os cheiros dos livros da biblioteca, da merenda sendo feita, da terra molhada com a chuva; os sons das vozes das crianças, dos risos e gargalhadas, do sinal anunciando o fim da aula; dos gostos que nos remetem a lembranças da infância; dos beijos e abraços apertados ao final dos encontros.

Mergulhar com todos os nossos sentidos é fundamental para refletirmos sobre o cotidiano escolar, ou no caso de minha pesquisa, sobre propostas que se inserem e passam a fazer parte deste cotidiano. “Este é o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade, quer tenhamos olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para desgustar, pele para sentir, ou não” (ALVES E GARCIA, 2000, p.11). Com os sentidos aguçados, creio ser necessário deter-me um pouco a uma breve reflexão sobre o complexo contexto no qual esta pesquisa insere-se.

A escola da qual muitos falam, segundo as pesquisadoras Alves e Garcia (2000), é tida a partir de uma ideia extremamente reducionista que ignora o que acontece e se cria nesse espaço/tempo de ensino e aprendizagem, de relações de subjetividades, de encontros e

desencontros, de socialização. Por isso, Alves (2002) nos alerta que “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro” (p.19).

Sei que o meu olhar é estrangeiro, pois não vivencio o cotidiano escolar diariamente, mas nem por isso deixo de exercitá-lo enxergando que “há múltiplas escolas da/na escola” (MONTEIRO, 2001, p.30), e que esta está sempre reinventando-se. Recorrendo novamente a Alves e Garcia (2004), acedito que embora a escola frequentemente seja isto, o ensino de conhecimentos desvinculados da realidade que torna os alunos e alunas menos autônomos fazendo-os desaprender muito daquilo que já sabiam antes de entrar na escola; muitas vezes ela é aquilo, um espaço que propicia aos alunos e alunas o desenvolvimento de um pensamento crítico e estimula seu potencial criativo.

Pensando particularmente sobre o cotidiano da Escola Maria Alice Colevati Rodrigues, no qual minha pesquisa se insere, há muitas questões que me põe em movimento e procurarei trazer a essas linhas um pouco sobre elas. Uma delas é que permeou toda a construção e desenvolvimento desta pesquisa é a questão do tempo: da escola, das crianças, das professoras, da pesquisa. A proposta das oficinas pedagógicas não pôde ser construída em conjunto com as professoras, pois elas não tinham tempo. As oficinas tinham apenas 1 hora e meia de duração e nem sempre esse tempo foi suficiente para realizar tudo o que havia sido planejado. As crianças só prestam atenção no que estamos falando por um curto período de tempo. A pesquisa precisa ser entregue num tempo pré-determinado que muitas vezes não é suficiente para que os pesquisadores possam digerir, refletir e escrever sobre tudo o que vivenciaram. Enfim, esse tempo que nos movimenta, também nos escapa. Nesse ritmo acelerado que nos é imposto, tudo torna-se fugaz e efêmero.

A Tartaruga

Desde a tartaruga nada não era veloz. Depois é que veio o forde 22

e o asa-dura (máquina avoadora que imita passarinho, e tem por alcunha avião).

Não atinei até agora por que é preciso andar tão depressa.

Até há quem tenha cisma com a lesma porque ela anda muito depressa.

Eu tenho. A gente só chega ao fim quando o fim chega!

Então pra que atropelar?

(Manoel de Barros - Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo)

Um dos grandes desejos que tinha era de que as oficinas propiciassem às crianças experiências, que fossem significativas, que as tocassem. Larrosa (2002, p.23), nos fala que “a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo”. Por mais subjetiva que essa medida seja, esse tempo procurou ser respeitado. Não só o tempo, mas a vontade de falar, às vezes de ficar em silêncio, de se movimentar, de não querer participar, de se expressar, de abraçar, de sorrir... Claro que, às vezes, isso não era possível e não posso ignorar que em alguns momentos foi necessário chamar a atenção dos alunos e alunas para que pudesse dar continuidade às atividades. Também não me cabe avaliar aqui, e nem é possível, as experiências vividas por cada um em nossos encontros, pois, como nos ensina Larrosa (2002), a experiência é algo singular.



Outro autor que nos faz refletir sobre o tempo é Jean Hébrard (2000), quando nos fala que a escola possui três tempos: o primeiro é o tempo das práticas, que é muito lento; o segundo, o tempo das políticas da educação, que é lento; e em terceiro há o tempo dos discursos, que é muito rápido. Com isso, o autor afirma que o trabalho dos pesquisadores é “fazer a invenção permanente de um discurso pedagógico novo para falar da organização política, que é muito

lenta, e da prática, que é imóvel” (HÉBRARD, 2000, p.08). Assim, mudam-se os discursos da moda, mas algumas práticas, como o ditado e a cópia, acabam perpetuando-se ao longo dos tempos, algo que presenciei em meu período de observação na Escola Maria Alice. Em minha proposta, procurei evitar essas práticas e trazer aos alunos e alunas atividades que escapassem a essa imobilidade, explorando diferentes estratégias e recursos. Afinal, conforme nos fala Garcia (2000):

não deveríamos estar deixando fluir a “imaginação” de nossos alunos e alunas, e sua “intuição” e sua “sensibilidade”, e ao pretender educar, educar (o que não significa domesticar) o olho, o ouvido, o tato, o olfato e a gustação, formas de conhecimento do mundo e de si mesmo, pois só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamento, de diversidade de linguagens (GARCIA, 2000, p.12).

Um dos recursos utilizados por mim ao longo das oficinas foi o data show. Esse equipamento pertence a própria escola e nenhuma das professoras que me acompanharam nas oficinas utilizava-o em suas aulas. Acredito que a pouca habilidade de lidar com esses recursos, o medo de que algum imprevisto aconteça e elas não consigam resolver, muitas vezes causando uma enorme frustração nos alunos e alunas, reflete no pouco uso desses equipamentos por parte das professoras. Infelizmente as escolas públicas não possuem técnicos ou pessoas capacitadas de plantão e quando os equipamentos chegam às escolas não há nenhum tipo de treinamento, o que acaba levando à inutilização de recursos didáticos tão ricos.

Apesar de acreditar que o pouco uso de recursos tecnológicos por parte das professoras está relacionado mais a sua falta de capacitação do que de interesse, não posso deixar de ressaltar aqui, que essas práticas já tão impregnadas nas escolas, não abrem espaço à imaginação, algo que se buscou com a proposta que desenvolvi. Gilka Girardello (2008, p.130) identifica “o contato com a natureza, a vivência artística, a mediação adulta, o tempo livre para a brincadeira e o estímulo narrativo como condições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação”. Procurei abarcar todos esses fatores ressaltados pela pesquisadora em minhas oficinas pedagógicas. Vamos ver se isso foi possível?

Apesar de ter desenvolvido todas as atividades dentro do espaço escolar e não em nenhum parque, ou outra área de preservação ambiental, pois como disse anteriormente não via essa necessidade e desejava mostrar as potencialidades de desenvolver uma proposta de educação

ambiental na própria escola, o contato com a natureza ocorreu ali mesmo. Com o exercício de ampliação do olhar, realizado na 3ª. oficina, as crianças saíram pela escola com suas lupas para procurar os seres desimportantes e registraram esse encontro através da fotografia.



Outro pressuposto trazido por Girardello (2008), favorável ao desenvolvimento da imaginação, é a vivência artística. Acredito que esta foi propiciada ao longo das oficinas de diversas formas, através do contato com a poesia, com a fotografia, das atividades de desenho e de escrita, do exercício de dramatização. Gomes (2005), afirma que por mais que as pessoas necessitem de arte para sobreviver, muitas delas não conseguem se expressar através da linguagem escrita, como fazem os poetas. Por isso, a autora acredita que atividades de desenho, que não ocorram de forma normativa, direcionada e restrita, sem exigência de perfeição, possibilitam a expressão criativa dos alunos e alunas, algo que acredito ter acontecido na atividade que propus (pensar em uma ideia que fuja da realidade, um despropósito, e representá-la através de desenho).





Assim como Gomes (2005), vejo as atividades com desenho como uma forma de pensar sobre aquilo que foi lido e acredito que estes desenhos surgiram a partir de experiências individuais de leitura. Com a permissão ao imaginário que acredito ter sido possibilitada por essa atividade, as crianças cometeram seus próprios despropósitos, transfiguraram o mundo através de uma escola foguete, um livro de histórias que ganha vida, uma casa aquário, uma biblioteca onde os livros conversam entre si, uma menina que voa, um sorvete frito. Por isso, concordo com Gomes (2005), quando reforça a necessidade de um ambiente lúdico para a manifestação da expressão das crianças, sem perdermos de vista a vivência com o texto literário.

O lápis

É por demais de grande a natureza de Deus.

Eu queria fazer de mim uma naturezinha particular.

Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis.

Fosse ela, quem me dera, do tamanho do meu quintal.

No quintal ia nascer um pé de tamarino apenas para uso dos passarinhos.

E que as manhãs elaborassem outras aves pra compor o azul do céu.

E se não fosse pedir demais eu queria que no fundo corresse um rio.

Na verdade na verdade a coisa mais importante que eu desejava era o rio.

No rio eu e a nossa turma, a gente iria todo dia jogar cangapé nas águas correntes.

Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular:

Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar.

(Manoel de Barros – Poemas Rupestres)

O próximo pressuposto trazido por Girardello (2008) é a mediação adulta, que esteve presente a todo momento nas oficinas, desde o momento em que comecei a pensar nas atividades até o seu desenvolvimento. Além da minha mediação, não posso esquecer do acompanhamento das professoras, na maior parte do tempo, sempre me ajudando a “controlar” as crianças quando agitavam-se demasiadamente. Essa postura de controle sobre as atitudes, movimentos e falas das crianças, foi algo que tentei evitar ao máximo, mas agora que paro para pensar em tudo o que vivi durante nossos encontros, percebo que está imbricado em minha construção como sujeito e que é difícil evitá-la. Strazzacappa (2001, p.70) nos faz refletir sobre essa postura de controle dos corpos ao nos alertar que “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como "não-

movimento". As crianças *educadas e comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam" (grifos da autora). A autora nos convida a pensar que:

Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão (STRAZZACAPPA, 2011, p.79).

Para tentar fugir a essa fabricação de corpos dóceis, imóveis, procurei incorporar em minha proposta algumas atividades que permitissem e estimulassem o movimento. Acredito que o próprio desenvolvimento das atividades em grande parte na biblioteca proporcionou essa mudança no padrão de postura dos alunos e alunas, que ficavam sentados ao chão, ajeitando-se da maneira que lhes convinha, e parecendo estar muito mais confortáveis do que se estivessem sentados nas suas carteiras. Quando perguntadas se queriam ir para a sala de aula fazer os exercícios de escrita, as crianças recusavam-se veemente e aquelas que não se sentiam confortáveis em escrever no chão ajeitavam-se nas mesas e cadeiras que havia naquele espaço.



Uma das atividades que propiciou a liberdade de movimentos e que se enquadra também em outro pressuposto trazido por Girardello (2008), o tempo livre para a brincadeira, foi a brincadeira de carregar água na peneira, realizada na 2ª. oficina. Gomes (2005) afirma que a brincadeira é um dos meios pelo qual a criança aprende a situar-se no mundo e a construir o seu mundo interior, uma vez que, é capaz de ajudar-lhe através do estímulo da imaginação, a ingressar de modo natural na descoberta de si mesmo.

Acredito que a vivência da metáfora, do despropósito trazido pelo poema “O menino que carregava água na peneira”, permitiu às crianças um passeio entre o sentir e o pensar, possibilitou

a elas experienciar o poema, construindo outros sentidos, manifestados através do movimento de seus corpos, seus sorrisos, sua busca de viver o que parece impossível.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores, e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

(Manoel de Barros – Exercícios de Ser criança)

O último pressuposto trazido por Girardello (2008) é o estímulo narrativo. Acredito ter possibilitado esse estímulo através das atividades de escrita (os exercícios de poetização e as cartas para Manoel de Barros). Estes exercícios de escrita são pensados como um ato de “dar a palavra”, que segundo Larrosa (2001), significa:

(...) dar a sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. A força atuante do dar a palavra só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmo no dar. (...) Aquele que dá a palavra fica despossuído de toda soberania, porque as palavras que dá não são nem suas próprias palavras, nem as palavras sobre as quais ele poderia exercer alguma sorte de domínio, nem as palavras nas quais ele ainda estaria, de algum modo, presente (LARROSA, 2001, p.291).

Procurarei, em outra parte deste capítulo, refletir mais profundamente sobre o ato da escrita e as múltiplas narrativas que surgiram durante as oficinas.

A criança é um ser naturalmente imaginativo e precisa de estímulos, pois “é na infância que se estabelecem os mecanismos do imaginário (...). A imaginação – como a inteligência e a sensibilidade – cultiva-se ou se atrofia” (HELD, 1999, p.14). Ao olhar para tudo que vivi com as crianças acredito que foi possível sim estimular a imaginação através das oficinas pedagógica que desenvolvi.

É preciso ressaltar aqui que tudo o que vivi com as crianças e tudo o que foi disparado a partir das oficinas só foi possível através do contato com a obra literária de Manoel de Barros. Por isso, gostaria de abrir um parênteses para discutir a importância de se desenvolver nas escolas atividades que promovam não só o ensino da leitura, mas propiciem, principalmente, a formação do gosto pela mesma. Com isso, defendo a ideia de que a leitura de textos literários na escola pode estimular o gosto pelo ato de ler. A literatura permite ao leitor, nos seus “vazios”, ou nas suas “entrelinhas”, ou ainda, nos seus “silêncios”, falar de si e dialogar com outros, imaginar, experimentar, inventar. Ao folhear as páginas de um livro, é como se o leitor abrisse uma porta para um outro mundo, onde há imaginação, fantasia, mas há muito também de proximidade com a realidade.

Ao falar da minha pesquisa e levantar a questão da necessidade de trabalharmos com o texto literário na sala de aula, de forma alguma quero desmerecer o trabalho desenvolvido pelas professoras da Escola Maria Alice. Retomando a questão do tempo, discutida anteriormente, quero marcar a necessidade de termos tempo para que possamos desenvolver com nossos alunos atividades mais inventivas. Eu pude, graças a minha bolsa de Mestrado financiada pelo CNPq³⁵, dedicar-me exclusivamente à minha pesquisa, tendo tempo para planejar as atividades, refletir, construir e desconstruir a proposta sempre que achei necessário. Infelizmente, o cotidiano escolar exaustivo, a carga horária excessiva, a exigência de avaliações quantitativas, a falta de condições de trabalho, de treinamento, dificulta a existência desse tempo de dedicação e das condições necessárias ao desenvolvimento de práticas diferenciadas.

Charlot (2002) nos fala que uma das principais características do trabalho docente é a urgência, a submissão ao tempo imediato. “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a

³⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Site: <http://www.cnpq.br/>

necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula” (CHARLOT, 2002, p. 91). Assim, concordo com o autor quando afirma que “a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula” (ibid., p.91), já que as condições de uma pesquisa nunca são as mesmas do que as do dia-a-dia escolar. Como o Prof. Marcos Reigota escreveu em seu parecer para meu exame de Qualificação, minhas oficinas foram extremamente organizadas para que tudo desse certo, só que o cotidiano escolar é o espaço de surpresas, de desordem.

Apesar de ser estrangeira neste espaço, acredito ser importante contar aqui algumas das impressões que tive durante o tempo em que vivenciei o cotidiano da Escola Maria Alice, o qual considero muito pouco para conhecê-lo em sua complexidade. Além do pouco uso do equipamento de data show pude perceber a utilização de recursos já muito defasados, como atividades em papel mimeografado e o uso de mapas cartográficos antigos, com folhas amareladas quase desfazendo-se, os quais os alunos e alunas não podiam manuseá-los. Muitas crianças apresentavam sérias dificuldades na leitura e, especialmente, na escrita. Há alunos nas 3^{as}. e 4^{as}. séries que ainda não estão alfabetizados o que, infelizmente, faz parte da realidade escolar brasileira.

O espaço da biblioteca, apesar de bastante agradável e frequentado pelas professoras, como já mencionado, é, na minha opinião, mal aproveitado. Apesar de algumas deficiências, como a falta de conexão à internet, poderia ser desenvolvida ali inúmeras atividades de promoção à leitura, não limitando-se ao empréstimo de livros. Pelo que pude perceber, os empréstimos são, em sua maioria, de gibis. As crianças adoram frequentar aquele espaço, sentem-se à vontade, por isso, reforço que ele poderia ser mais bem aproveitado pelas professoras, como pude registrar numa de minhas idas à escola em que acompanhei uma atividade do Projeto Minha Vida. Neste, uma pessoa de fora da escola é convidado para ir até lá fazer a leitura para as crianças de alguma obra que marcou sua vida e conversar um pouco sobre sua história pessoal de leitura. Achei muitíssimo interessante a proposta, sendo isto um exemplo do que chamaria de um bom uso do espaço da biblioteca. Infelizmente, a professora que mais incentivava este projeto mudou-se de escola e pelo que a coordenadora relatou-me as atividades estavam paradas.

Quero marcar com isso que apesar dos problemas encontrados na Escola Maria Alice, as pessoas que fazem e vivem o seu cotidiano, utilizam-se de táticas³⁶ para criar alternativas que

³⁶ O conceito de tática é tratado por de Certeau como a arte dos fracos, caracterizando-se pela “dependência em relação ao tempo e um uso muito mais sutil do mesmo” (DE CERTEAU, 1985, p.16). Por não possuir um lugar

escapam às práticas já tão instituídas no ambiente escolar. Sobre essa questão, retomo minhas leituras sobre o cotidiano escolar, em especial, sobre as pesquisas de Alves e Garcia, ao concordar com as autoras que:

não há que se definir de fora como deveria ser a escola mas aprender a olhar o que de interessante acontece no cotidiano escolar, identificando fazeres e pensares emancipatórios inspirados por utopias educativas e sociais históricas e coletivamente tecidas por todas e todos que se engajaram/engajam na luta por mudar o mundo. (ALVES E GARCIA, 2000, p.11)

Diante de toda a sua complexidade e dificuldades, Alves e Garcia (2004) nos fazem lembrar que “há os que atuam no cotidiano da escola e que lutam por transformá-la em um tempo/espço de troca de criação, de relações amorosas e solidárias” (p.11). Existe, pois, “uma fome na alma que também se alimenta da imaginação, do encantamento, do brilho no olhar” (ALCÂNTARA, 2001, p.96), e é essa fome que me move pelo árduo caminho da educação, mas precisamente da pesquisa no cotidiano escolar.

Após essas reflexões iniciais sobre a complexidade do cotidiano escolar, partirei para o meu desafio: tecer alguns ensaios sobre imagens, momentos, textos, enfim, sobre aquilo que me tocou e me coloca em movimento neste exercício de escrita. Procurarei através das palavras, como nos ensina Larrosa (2002), dar sentido ao que sou e ao que me acontece:

(...) também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (...). Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p.21).

próprio, está relacionado a sobrevivência, a espera do momento certo, em que a vigilância do poder falha, para aplicar-lhe o golpe. Extrapolando este conceito para o contexto escolar podemos afirmar que a relação professor-aluno estabelece-se ao nível das táticas, pois os mesmos estão imbricados numa rede de relações maior que preexistem a eles.

Palavras que quero deixar livres para serem tecidas na espontaneidade do surgimento das ideias, para a construção de uma narrativa em que a linguagem seja trazida como criação e não tentativa de reprodução. Quero vivenciar a experiência da brincadeira com as palavras.

5.2 Brincando de pesquisar e pesquisar brincando

“Antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra.

E o sapo eras.

Faz de conta que o menino é um tatu.

E o menino eras um tatu.

*A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bichos, de entes com coisas.*

A gente hoje faz imagens.

Tipo assim:

Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo.

Estavas um caramujo – disse o menino

Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.

A porta eras.

Então é tudo faz de conta como antes?”

(Manoel de Barros, 2010)

Este texto surge de reflexões que venho fazendo sobre a importância do brincar, do faz de conta, da imaginação, em nossa experiência de nos tornarmos adultos. São muitas as limitações enfrentadas neste processo, mas felizmente sempre podemos estar abertos às possibilidades de invenção. Para construir esta pesquisa tive que acreditar, assim como Zanco (2010), em sua dissertação de mestrado, que nós, adultos, somos imaginativos. Segundo a autora (op.cit.), nós, adultos, precisamos dispor de mais tempo para imaginar. “As crianças em geral têm mais tempo de lazer e permissão social para ficar em silêncio, (...) aspectos favoráveis à imaginação” (BRANN apud GIRARDELLO, 2006, p. 55).

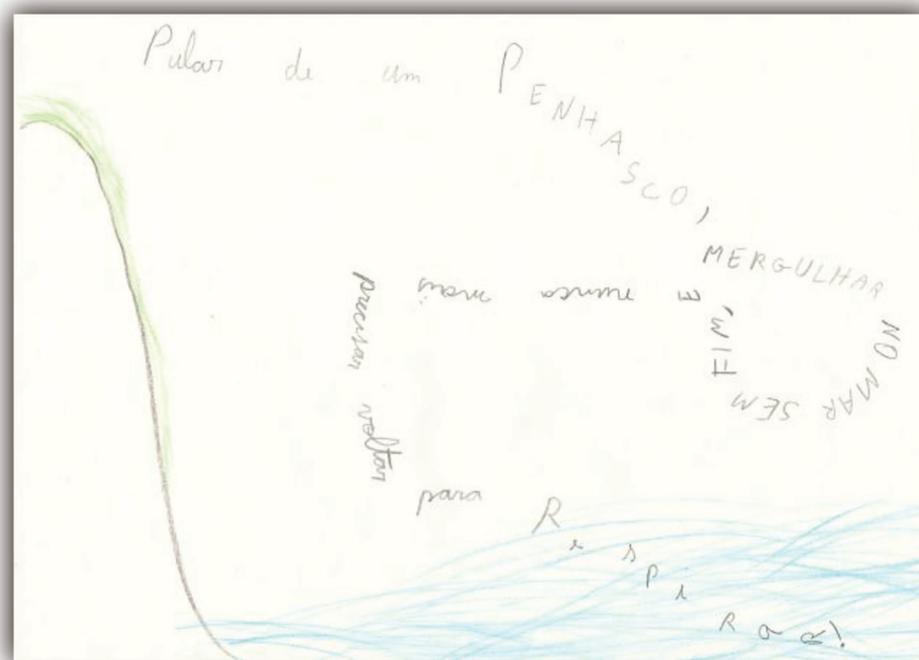
Precisei de silêncio, de tempo e, principalmente, de propor-me a brincar, para assim, criar as oficinas pedagógicas, desenvolvê-las junto às crianças e agora, escrever sobre elas. E como quem brinca de pesquisar e pesquisa brincando, sem descaracterizar a seriedade que uma pesquisa acadêmica exige, buscarei nestas linhas, refletir sobre a importância da brincadeira, não só para as crianças, mas também para nós, adultos. Para Baron (2002):

Estar adulto, e razoavelmente autônomo, não é uma situação fácil de se construir. Digo *estar* adulto, porque o *ser* adulto supõe o cultivo de um certo estado de ser criança, a criança que brinca, ou seja, experimenta, se atira em direção ao real, explora soluções para os impactos do mundo; a criança que vive, cotidianamente, o mundo da criação. Então, estar adulto é uma condição sempre provisoriamente construída, não uma estabilidade essencial, e inclui, necessariamente, ser criança (BARON, 2002, p.64).

Assim, estando adulta, mas cultivando a criança que existe em mim, construí as oficinas pedagógicas tomando a brincadeira como eixo norteador das atividades que elaborei. Na primeira oficina, intitulada “Brincando de pesquisar”, brinquei de contar história às crianças. A contação de histórias constitui-se uma prática de narração oral que ocorre de forma dialógica. Segundo Girardello (2003) é ouvindo histórias e vendo ouvidas as suas próprias histórias que as crianças aprendem a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-la vão constituindo-se como sujeitos culturais. Para contar a história, na verdade o poema “Manoel por Manoel”, utilizei como recurso um flanelógrafo, que nos permite uma certa dinâmica na narração, pois os elementos que compõem o enredo vão sendo grudados aos poucos no cenário de fundo, de acordo com o seu desenrolar. Pude perceber, através dos olhares das crianças, o encantamento que aquelas imagens e palavras produziam. Ao final desta oficina, todas quiseram brincar com o flanelógrafo, criando suas próprias histórias.

Nesta mesma oficina, brincamos de viajar até os lugares que fazem parte da vida de Manoel de Barros. Mesmo sabendo que todas aquelas atividades que estávamos fazendo eram parte de minha pesquisa de Mestrado, pois havia explicado isso no início de nosso primeiro encontro, as crianças entraram na brincadeira de faz-de-conta, apertaram os cintos de segurança e seguiram viagem até os estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Porém, quando viram que um dos nossos destinos era a escola, quiseram voar para lá imediatamente, tamanha a curiosidade que estavam sentido. Muitas crianças achavam que poderiam se ver nas imagens do Google Earth se as aproximássemos bastante e nesse momento, o adulto preso a algumas amarras que ainda povoa o meu ser, falou mais alto, explicando às crianças que aquilo não era possível, que as imagens já tinham sido capturadas há algum tempo. Hoje, culpo-me por não ter continuado na brincadeira de faz-de-conta. Por isso, concordo com Baron (2002) quando nos fala que “brincar é fundamental para quem precisa, a todo momento, construir e transformar sua experiência de si, ou seja, todos nós” (p.78).

Na segunda oficina, intitulada “Brincando de imaginar”, as crianças foram estimuladas a pensar num despropósito e representá-lo através de um desenho. Assim, com a brincadeira de desenhar (considero desenhar uma forma de brincadeira), as crianças puderam expressar sua criatividade, disparar a imaginação, transfigurar o mundo e cometer seus próprios despropósitos. Na brincadeira, a criança “desenvolve a capacidade de desprender-se do concreto, da limitação do imediato e, através da função simbólica, deslizar as significações de uma coisa a outra, inventar outros mundos, alargar suas possibilidades” (BARON, 2002, p.75).





*Pular de um penhasco, mergulhar no mar sem fim
e nunca mais precisar voltar
para respirar*

*Pular de um penhasco e cair
sem se machucar*

Coragem, intensidade, liberdade, são palavras que me pungem quando olho para estes desenhos. Desejos intensos de aventurar-se no desconhecido, lançar-se sem medo ao perigo, desafiar as leis da natureza. São desenhos que me ferem pela sua radicalidade.





*Uma flor que chora por
Uma rosa plantada no céu*

*Fazer um lápis de cor com os tons de
Uma flor nascendo na água*

Beleza, romantismo, delicadeza, palavras trazidas com o vento quando penso nestes desenhos. Eles tocam-me pela sua sensibilidade, por serem poéticos. Emocionam-me por sua expressividade. Sutilmente trazem-nos a beleza do mundo através dos delicados traços de seus lápis de cor.





A escola foguete e a escola nas nuvens

A escola, espaço que por vezes nos liberta e por vezes nos aprisiona. Espaço de ordem, de regras, mas também de fugas, de invenção. Desejos de uma escola livre de suas amarras terrenas, preenchida de pensamentos que voem mais alto que os pássaros, que cheguem aos céus, de conhecimentos que não tenham limites, a não ser o universo.

Com esses pensamentos que foram disparados pelos desenhos produzidos pelas crianças, de forma alguma quero desmerecer algum deles em detrimento de outros. Quero apenas demonstrar que eles tocam-me de maneiras diferentes, despertam sentimentos diversos e por vezes, contrários. Também não cabe à mim interpretá-los, pois acredito que “as explicações que às vezes damos, (...) podem mesmo nos cegar para outras tantas significações” (JESUS FILHO, 2000, p.30).

Também nesta oficina, vivenciamos os despropósitos através da brincadeira de carregar água na peneira. A vivência da metáfora, do despropósito, possibilitou às crianças outra forma de experienciar o poema. Uma experiência brincante, livre, sem controle de corpos, sem regras de como deveria ser feita. As crianças tinham peneiras e bolhas de sabão a disposição. Brincaram do jeito que lhes convinha e puderam também recusar-se a brincar, se assim desejassem, como aconteceu numa das turmas. Para chegar ao prazer gratuito oferecido pela brincadeira, a criança

deixa-se levar pela desobrigatoriedade e pela ociosidade criativa, o que lhe propicia um desenvolvimento intelectual mais frutífero, cheio de liberdade, do que o realizado tendo em vista obrigações (GOMES, 2005).



Em nossa terceira oficina, intitulada “Brincando com o olhar”, brincamos de ir à procura dos seres desimportantes e registrar esse encontro através da fotografia. Tínhamos dois brinquedos a nossa disposição: uma máquina de ampliar a visão e uma máquina de eternizar imagens. As crianças exploraram espaços da escola pouco visitados por elas no seu dia-a-dia. Permitiram-se olhar para o ambiente, encontrar-se com a vida que sempre esteve ali, mas que costumeiramente elas não paravam para contemplar. A brincadeira com o olhar permitiu este encontro, pois “brincar é estar perto” (Baron, 2002, p.62).



Com esta brincadeira, muitas imagens foram produzidas pelas crianças e me deterei mais dedicadamente sobre elas numa próxima seção deste capítulo.

Nestas atividades, as crianças, ao mesmo tempo em que usaram as lupas para ir em busca dos seres desimportantes, produzindo a partir deste encontro lindas imagens, também utilizaram essa máquina de ampliar a visão como uma arma de fazer fogo. Chegaram até a tentar queimar um inseto... O desregramento, o desrespeito à ordem comum das coisas é representado pela visão infantil que desconhece, ou finge não conhecer o habitual, criando situações surpreendentes, ora sem querer, ora por molecagem (ANDRADE JR, 2004-2005). Confesso que essa peraltagem causou-me certa aflição.

Na quarta oficina, intitulada “Brincando de interpretar”, fizemos uma brincadeira de dramatização. As crianças, separadas em grupos, escolheram poemas do livro “Poeminhas pescados numa fala de João” e os interpretaram a sua maneira. Em meio a papéis coloridos, colas, tesouras, canetinhas, elas construíram personagens e cenários. Leal (2000) nos fala que os jogos dramáticos possuem correspondência com as brincadeiras infantis. O mesmo autor coloca que “o aprender teatral vai se sedimentando quando se traz até a consciência algo evocado e vivido com a imaginação” (LEAL, 2000, p.93). Assim, brincando de interpretar, as crianças deram vida própria e movimento à poesia de Manoel de Barros.



Já na quinta oficina, intitulada “Brincando com a língua”, fizemos uma brincadeira com palavras, a leitura de trava-línguas. Manoel de Barros, mestre em brincar com as palavras, foi quem inspirou-nos. Manoel nos fala: “A única língua que estudei com força foi a portuguesa. Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.” (BARROS, 2010, p.381). Assim, segundo Azevedo (2007), “ele está propondo uma poética que vai levar a linguagem às últimas consequências, pois vai desabrigar a palavra de seu sentido usual” (p.03). Para errá-la ao dente, desabrigá-la de seu sentido usual, o poeta nos confia seus pensamentos: “Eu queria avançar para o começo. Chegar ao criancamento das palavras. Lá onde elas ainda urinam na perna.” (BARROS, 2010, p.339). “A criança parece estar sempre nomeando as coisas por conta própria, às vezes chega mesmo a criar uma língua paralela à sua” (AZEVEDO, 2007, p.04). Em nossa brincadeira, quando as crianças não conseguiam ler os trava-línguas da maneira “correta”, elas inventavam, criavam uma linguagem paralela.

Teve um episódio interessante nesta oficina que gostaria de refletir sobre ele aqui. Numa das turmas havia um menino que não queria ler e a professora disse que ele deveria tentar para treinar a leitura. Quando ela saiu da sala, ele acabou lendo. Pareceu sentir-se mais à vontade sem

a sua presença, a presença de alguém que iria corrigi-lo caso cometesse um erro. Como o clima das oficinas era de brincadeira, de descontração, as crianças sentiam-se mais à vontade para tentar, errar e acertar. Penso que esse clima de brincaderia poderia ser levado também para a sala de aula, não se restringindo à atividades informais. Ao brincar, o sujeito ensaia, aprende e diverte-se; mas também se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas de enfrentar os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta (BARON, 2002).

Brincadeiras

No quintal a gente gostava de brincar com as palavras mais do que de bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras desconparadas. Tipo assim:

A céu tem três letras. O sol tem três letras. O inseto é maior.

O que parecia um despropósito para nós não era despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três

Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)

Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada

Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.

Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.

Depois Cipriano falou: Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.

A dúvida era saber se Deus também avoava

Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.

Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no

quintal, nosso amigo. Ele obedecia a desordem.

Nisso apareceu meu avô. Ele estava diferente e até jovial.

Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.

A gente ficou admirado daquela troca.

Mas não chegamos a ver as andorinhas.

Outro dia a gente destampamos a cabeça do Cipriano.

Lá dentro só tinha árvore árvore árvore

Nenhuma ideia sequer.

Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.

Isso era.

(Manoel de Barros - Memórias Inventas - A Primeira Infância)

Neste brincar de pesquisar e pesquisar brincando diferentes leituras de mundos foram construindo-se. Leituras que foram disparadas por uma educação ambiental que experimentou outras formas de se pensar a preservação ambiental, que funcionou tal qual a poesia para Manoel de Barros, “de pregar a prática da infância entre os homens, a prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico” (AZEVEDO, 2007, p.13).

5.3 O olhar infantil sobre o ambiente: o encontro com os seres desimportantes



O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras fatigadas de informar.

*Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.*

Entendo bem o sotaque das águas.

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.*

Prezo insetos mais que aviões.

*Prezo a velocidade das tartarugas
mais que a dos mísseis.*

Tenho em mim esse atraso de nascença.

*Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse
um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*
(Manoel de Barros – Memórias Inventadas – A Primeira Infância)

Com máquinas de ampliar a visão e máquinas de eternizar imagens em mãos, saímos pela escola para procurar e fotografar coisas e seres desimportantes. A proposta desta atividade, que nomeei de exercício de ampliação do olhar, foi lançada às crianças após a leitura dos poemas “Sobre sucatas” e “O apanhador de desperdícios”. Estávamos já em nosso terceiro encontro, e desde o primeiro vínhamos pesquisando e nos encantando com a obra deste grande poeta. As imagens criadas pelas crianças durante esta atividade fascinaram-me e movimentaram-me a escrever este ensaio.

“O que pensam os olhos?”. Esta poética pergunta de Cézanne que me foi trazida pelo texto de Regina Leite Garcia (2000, p.11), desloca-me a refletir sobre essas imagens. Não no sentido de interpretá-las, buscar representações, mas pensar *com* elas. Assim, buscarei juntar alguns fios para tecer um texto *com* as imagens disparadas por esta pesquisa, entremeando poesia, memórias e pensamentos que surgem no momento da escrita.

A aproximação entre poesia e fotografia, buscada com esta atividade, é tida por Andrade Jr. (2004-2005) como compreensível na medida em que ambas são instrumentos de imobilização do presente. O mesmo autor nos fala que a fotografia é uma forma de explicitar o caráter complexo e fascinante da imagem visual, ao mesmo tempo presença e ausência. A pesquisadora e fotógrafa Alik Wunder (2006) também nos chama a atenção para a dualidade da linguagem fotográfica, de estar ou não ligada ao que chamamos de realidade. Para Wunder (op.cit.):

uma fotografia é um *pacote de informações* na medida em que nos fornece dados sobre os lugares, as pessoas, as épocas e os acontecimentos. (...) é também uma *nuvem de fantasias*, é

uma criação humana, marcada pelas escolhas, desejos, imaginações e representações daquele que fotografa e daqueles que observam as imagens fotografadas (WUNDER, 2006, p.02) [grifos da autora].

Já para Barthes (1984), trata-se de loucura e sensatez: “Louca ou sensata? A fotografia pode ser uma ou outra. (...) Cabe a mim escolher, submeter seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas ou afrontar nela o despertar da intratável realidade” (p.175). Apesar dessa dualidade da linguagem fotográfica, não há como negar a força representativa da fotografia que por fixar, “em perspectiva, a luz de seres e coisas de um instante” (WUNDER, 2008, p.111), nos leva, segundo Salgado (2011), a querer identificar hábitos, pessoas, relações com o ambiente, a encontrar no plano a representação de um mundo tridimensional. Porém, como nos alerta Wunder (op.cit., p.111), “a opção por essas coordenadas que querem somente desvendar, fecha a possibilidade de enveredar-nos por outros caminhos”, o que procurarei fazer nestas linhas.

É importante ressaltar que não houve nenhum tipo de treinamento dado aos alunos e alunas para a produção das fotografias. As crianças, em sua maioria, já tinham conhecimento do equipamento, pois tratavam-se de câmeras digitais comuns, e manusearam-nas sem o meu auxílio. Havia apenas duas câmeras a disposição das crianças e optei por deixar os equipamentos comigo. Expliquei aos alunos e alunas que quando achassem algo que gostariam de fotografar deveriam chamar-me para que eu entregasse-lhes as câmeras fotográficas. As crianças também estavam separadas em duplas, dividindo uma lupa entre si, e poderiam tirar apenas duas fotografias. Creio ser importante aqui, parar para refletir sobre minhas escolhas.

As câmeras fotográficas mais modernas, em especial, as digitais, tem tornado o ato de fotografar mais simples, automático. Nesse sentido, Eitler (2000) nos fala que “elas vão fazendo o trabalho por nós, impondo um tipo de imagem. Essa imposição às vezes chega ao ponto de que quando fotografamos, nem sempre estamos pensando o que queremos com aquela foto” (p.40-41). É muito comum observarmos pessoas fotografando compulsivamente, sem pensar, sem olhar para o que estão fotografando, como se esta fosse a única forma de registrar um momento, um lugar. “São imagens que nem sempre falam da vivência pessoal, da maneira de ver o mundo” (EITLER, 2000, p.41). Acredito que o fato das câmeras terem ficado comigo e das crianças poderem tirar apenas duas fotografias impossibilitou esse ato compulsivo, proporcionando uma parada para pensar o que se queria registrar. Houve uma busca, houve escolhas. Claro que há

perdas também. Os momentos são fugazes e aquilo que elas escolheram fotografar já era outro no momento em que elas tinham a máquina fotográfica em suas mãos.

Segundo Wunder (2006, p.10), “uma fotografia é resultado de um bom e fugaz encontro, previsto ou inesperado, mas também de uma busca, de uma intenção que possibilita ver coisas que poderiam passar despercebidas”. Assim, a fotografia permitiu aos alunos e alunas novas possibilidades de olhar para aquilo que lhes é comum: o ambiente escolar. A atividade de procurar e fotografar os seres desimportantes possibilitou essa ampliação do olhar, de ver e registrar a beleza de um lugar que está sempre presente no cotidiano das crianças, mas que geralmente passa despercebido aos seus olhos. Mas “por que escolher fotografar tal objeto, tal instante, em vez de tal outro?” (BARTHES, 1984, p.16). Acredito que a poesia de Manoel de Barros teve um papel muito importante nessa criação, disparando a imaginação dos alunos, permeando suas escolhas. Certamente, se tivesse lançado essa proposta às crianças sem que tivéssemos feito a leitura dos poemas, fora do contexto das oficinas, o resultado teria sido diferente.

“Olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (CHAUI, 1999, p.34). Segundo Wunder (2006, p.03), “atrelada ao racionalismo da ciência, nossa cultura construiu um olhar que se distancia da sensibilidade, que fragmenta, classifica, analisa, avalia e corrige”. Neste exercício de ampliação do olhar percebi sim um olhar advindo da ciência, um olhar investigativo, de procurar e registrar as coisas e os seres desimportantes. Porém, a proposta, a fotografia e a poesia, ativaram também um olhar sensível, de se encantar com o singelo, o ordinário, o desimportante, que estavam presentes na escola diariamente e que através da atividade as crianças pararam para olhá-los.

O Fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada a minha aldeia estava morta.

Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã.

Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.

*Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de
braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.*

(Manoel de Barros – Ensaios Fotográficos)

“O que fotografamos desaparece no exato instante em que é fotografado” (EITLER, 2000, p.40). Esse fugaz encontro eternizado pela imagem não poderá ser revivido, pois “o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p.13). Essa certeza atingiu-me fortemente quando retornei à escola, tempos depois do término das oficinas, e vi o espaço em que realizamos esta atividade “limpo”, vazio, e ainda correndo o risco de transformar-se num estacionamento.

Quando olhamos para uma fotografia e esta nos provoca, é mais do que gostar ou não da imagem, é “antes uma agitação interior, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer” (BARTHES, 1984, p.35). No seu estudo sobre a fotografia, em lugar da objetivação da imagem fotográfica, reprodução do real, Barthes destaca o elemento subjetivo da foto, o “punctum” – detalhe que punge o sujeito, capaz de atrair o olhar do espectador numa

armadilha que o leva a um instante de inquietação. Na foto, o punctum muitas vezes é um detalhe intraduzível: um grito silencioso (BARTHES, 1984). Inspirada por Barthes e também por Alik Wunder, desafio-me a falar sobre aquilo que me punge, deixar “que a imagem transforme e que também sofra as transformações dadas pelo observador” (WUNDER, 2006, p.08).

Imagens evocam narrativas, que por sua vez propiciam a invenção de outras imagens. Essa relação íntima entre imagem e narrativa pode potencializar uma ampliação das possibilidades de ver. Para isso questiono-me:

*O que as imagens criadas pelas crianças me fazem pensar?
Que palavras me surgem ao entrar em contato com essas imagens?*

Despalavra

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.

*Daqui vem que todas as coisas podem ter
qualidades humanas.*

*Daqui vem que todas as coisas podem ter
qualidades de pássaros.*

*Daqui vem que todas as pedras podem ter
qualidades de sapo.*

*Daqui vem que todos os poetas podem ter
qualidades de árvores.*

*Daqui vem que os poetas podem
arborizar os pássaros.*

*Daqui vem que todos os poetas podem
humanizar as águas.*

*Daqui vem que os poetas devem
aumentar o mundo com suas metáforas.*

*Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes,
podem ser pré-musgos.*

*Daqui vem que os poetas podem compreender
o mundo sem conceitos.*

*Que os poetas podem refazer o mundo por imagens,
por eflúvios, por afeto.*

(Manoel de Barros - Ensaios Fotográficos)



*Um buraco escuro, aparentemente vazio, que com a luz de um flash ilumina-se.
Um ser que se apresenta. Será que para defender seu território? Ou apenas para
mostrar-se aos nossos olhos desatentos?*





*Uma folha que desenha
com todo o seu esmero
um coração.
Estará ela demonstrando
o seu amor por este ser
que a visita?
Tum tum tum tum...*

*Ser
grande.*

*Ser
pequeno.*

*Ser
visível.*

*Ser
Invisível.*



*Será
tudo uma
questão
de
perspectiva
???*



“Uma flor que cresce é uma verdadeira adivinhação, que recomeça cada manhã. Um dia ela entreabre um botão, num outro desfralda uma folha mais verde que uma rã, num outro desenrola uma pétala...” (Maurice Druon, 2008, p.45).



O cotidiano permeado por delicados gestos



O cotidiano perfumado com surpresas



O cotidiano ganhando um novo colorido



*Seria o cotidiano escolar
um emaranhado complexo
de seres numa relação
mútua de convivência e
sobrevivência ?*

Há muitas outras imagens que poderiam ser trazidas até aqui. Apenas escolhi algumas delas para compor este desafio de escrita *com* as imagens, trazendo alguns dos pensamentos, das palavras que me pungem quando olho para elas, do encantamento que essas imagens produzem em mim.

Sobre Importâncias

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a

*Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!)
Que uma boneca de trapos que abre e fecha os
olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais
importante para ela do que o Empire State
Building. Que o cu de uma formiga é mais
importante para o poeta do que uma Usina Nuclear.
Sem precisar medir o ânus da formiga. Que o
canto das águas e das rãs nas pedras é mais
importante para os músicos do que os ruídos
dos motores da Fórmula 1. Há um desagero em mim
de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do
olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do
corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por
tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto
mais de conversar sobre restos de comida com
as moscas do que com homens doutos.*

(Manoel de Barros – Memórias Inventadas – A Segunda Infância)

Por fim, após mostrar e pensar com as imagens, termino este ensaio perguntando a você leitor:

*O que essas imagens lhe fazem pensar?
Que palavras lhe surgem ao entrar em contato com essas imagens?*

5.4 Textualidades imaginativas

São muitas as possibilidades de invenção, de pensar e brincar com as produções das crianças. Certamente, elas não se esgotarão nesta dissertação. O que movimenta este ensaio é procurar refletir sobre as práticas de escrita no cotidiano escolar e sobre os textos produzidos pelas crianças no decorrer das oficinas pedagógicas.

Aproprio-me da expressão “práticas de escrita” como forma de olhar a escrita como uma prática cultural cotidiana, que leva em consideração o espaço concreto em que ela ocorre e a forma como é desenvolvida pelos sujeitos. De Certeau (1985) nos fala dos três aspectos fundamentais das práticas cotidianas: o estético, o ético e o polêmico. Um caráter estético na

medida em que se trata de uma “arte de fazer”, um caráter ético como uma recusa dos sujeitos de serem identificados com a ordem tal como ela se impõe e um caráter polêmico por se dar num contexto de relações de força, geralmente desiguais.

É constante o uso da linguagem escrita no cotidiano escolar, por isso costuma-se qualificar a escola como representante da cultura letrada. Rockwell (1985) nos fala que a linguagem escrita está relacionada com muitos dos processos que se desenvolvem na escola, como a transmissão, a socialização, a reprodução, a destruição ou a resistência cultural, etc., e que dentro de cada um desses processos acontece algo diferente com a escrita. Antes de mergulhar nos textos das crianças farei algumas breves considerações sobre as práticas de escrita no cotidiano escolar, que surgem de minhas leituras e reflexões sobre as oficinas pedagógicas.

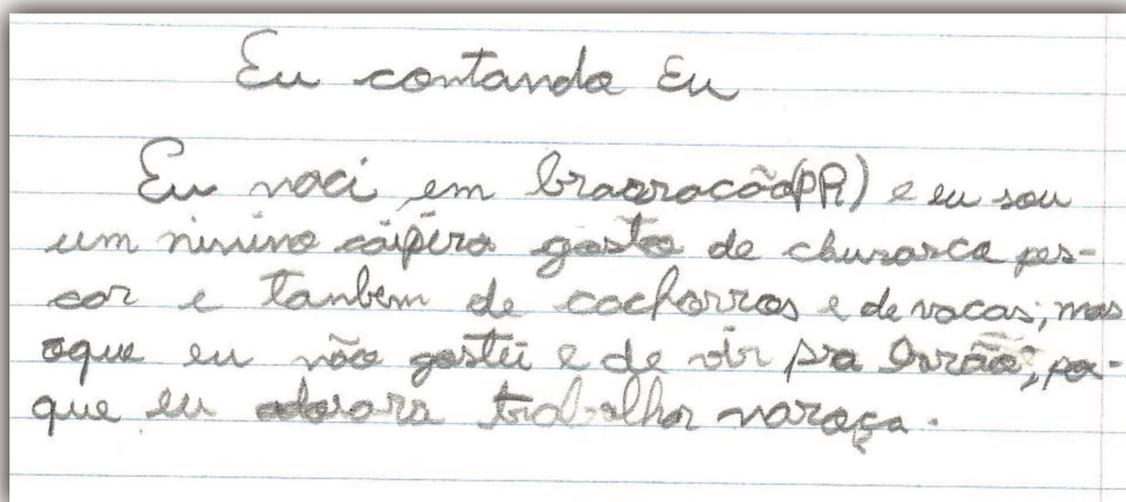
Em qualquer tarefa escolar em que são necessárias o desenvolvimento de práticas de escrita, Rockwell (1985) coloca que, constantemente, os docentes prendem-se aos aspectos formais do exercício: a letra, a posição das palavras, as linhas, etc. A questão da preocupação com a estrutura do texto esteve presente em minhas oficinas uma vez que os alunos e alunas, preocupados por não saberem como era a estrutura de um poema, diziam que não sabiam como fazer os exercícios de poetização propostos. Quando dizia para fazerem um texto livre sentiam-se mais encorajados a escrever. Mesmo assim, a preocupação em rimar as palavras (algo que as crianças julgavam compor a estrutura de um poema) esteve presente em alguns textos.

Rockwell (1985) afirma que “o texto livre se observa apenas excepcionalmente” no cotidiano escolar e que é comum solicitarem aos alunos e alunas “listas de palavras” (ROCKWELL, 1985, p.90). Em nosso segundo exercício de poetização, em que as crianças deveriam escrever sobre o que era importante para elas, essas listas apareceram, mesmo eu explicando que o exercício não deveria ser feito dessa forma. Por fim, Rockwell (1985) nos faz refletir ao afirmar que “é quando não se está “ensinando” a ler e a escrever que os alunos e alunas têm maior possibilidade de observar ou participar em atividades de produção e interpretação de textos e obter mais informações sobre a língua escrita” (p.94). Assim, considero que minhas oficinas, que não tinham essa intenção de ensinar a leitura e a escrita, propiciaram um encontro mais frutífero com a linguagem escrita, pois não havia ali um caráter educativo e avaliativo explícito.

Não quero com essas considerações prender-me a uma análise dos textos produzidos pelas crianças, desejei apenas demonstrar algumas marcas da escola que estão presentes nessas

produções e discutir isso, uma vez que minha pesquisa insere-se no cotidiano escolar. Neste sentido, coloco uma pergunta de Sampaio (2005): “como lidar com a necessária, mas impossível tarefa de falar/escrever as palavras alheias, as palavras do *outro* sem rotular, sem nomear este *outro*, sem anular seu mistério, sem transformá-lo em presença?” (p. 47, grifos da autora). Com esta tarefa impossível em mãos, procurarei agora tecer um texto *com* as escritas dos alunos e alunas e não sobre elas.

Os exercícios de poetização foram vistos por mim, como já disse anteriormente, como um ato de dar a palavra. Ao dar a palavra aos alunos e alunas, não seriam as minhas ou as palavras de Manoel de Barros que seriam expressadas em seus textos, pois, como nos ensina Larrosa (2001), “não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra, porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou palavra por vir” (p. 289). Ao dar a palavra às crianças elas puderam expressar seus sentimentos, suas histórias de vida, suas visões de mundo, seus despropósitos, suas opiniões, construíram textualidades imaginativas.



Eu contando Eu

Eu nasci em Bracopô (PR) e eu sou um menino capenga gosto de churrasco peixe e também de coqueiros e de vacas, mas o que eu não gostei e de vir pra Suíça, porque eu adorava trabalhar no campo.

Por toda a minha ~~infância~~
infância.

Venho da Bahia onde eu nasci meu pai
Tem um irmão na Bahia lá na Bahia é muito bom
quem tem deve ir lá.

Quando eu era criança eu era doado
em um barco de Juicelito e ~~meu~~ também
de paciência de usquiti
eu moro em Recife quando eu era
pequena eu brincava de lula
e minha mãe sempre fazia para eu
para casa
Juicelito
e vendia eu para pra minha
que sempre tem que inventa as coisas de
sua mãe

Minha infância

MEU NOME É VINÍCIUS, EU TENHO 9 ANOS
NASCI NO CHILE, QUASE TODO DIA IA NA PRAIA.
E EU NÃO GOSTAVA DA ÁGUA GELADA MEUS PAIS
ME LEVAVAM A FORÇA, MEU PAI ENTRAVA ENBAIXO
DE ONDAS GRANDES MEUS PAIS QUISERAM VIR
PARA O BRASIL, EU VIM COM 4 ANOS, E AGORA ESTO
AQUI NO BRASIL MORANDO EM BARÃO GERALDO.

Minha infância

Nasci em Campinas e moro aqui até hoje,
Tenho uma infância normal, (e como outras meninas
gosto de shopping) o meu favorito de minha casa
é o shopping d. Pedro e eu me chamo Isabela, antes de
eu nascer eu ia se chamar Maria Suiza, bon, qualquer
um picaria bon, adoro pizza e pão de queijo e adoro
brócolis

Título: Minha Vida,
Nasci em Campinas,
No ano de 2001 no dia 30, no mês
de setembro e na maternidade de
Campinas.

Aos 2 anos a minha primeira palavra
foi Vovó a 2ª, mamãe e assim por diante
Aos 6 anos minha mãe me colocou
na escola, não tinha me acostumado
muito por que não fui a creche
e agora sou feliz gosto de ir
ao shopping e ao cinema meus
artistas favoritos é: Robert Peterson
e Todd saga de purculo
Cantores favoritos: Juan Santana,
Rick Jonas e muito mais
Amigas: Isabela, Isadora, Andressa
e Bárbara, mais e Camila.
e hoje sou feliz

O MEU PAI É MAIS IMPORTANTE

DO QUE UMA TARTARUGA

AMINHA MÃE É MAIS IMPORTANTE DO QUE

UM CARRO AMINHA TIA É IMPORTANTE

DO QUE UM LIVRO O MEU TIO É IMPORTANTE

DO QUE UMA BICICLETA

A minha família.

Minha família é uma belga, que vive em perfeito estado de harmonia,
Sempre dei e sempre darei respeito e amor pra minha família,
Que sempre estava do meu lado, desde o primeiro passo e primeira fala e que
tracava as minhas fraudes.
Sempre tive e sempre terei orgulho da minha família.

meu toto' é mais importante do que
um micel meu papai é mais importante
do que o dindon
O elogio é menos importante do que
minha mãe.

para mim é importante ajudar o
planeta Terra com o aquecimen-
to global, não deixar a camada
de ozônio purar.

Poeminha em Língua de brincar

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.

Falava em língua de ave e de criança.

Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.

Dispensava pensar. Quando ia em progresso para árvore queria florear.

Gostava mais de fazer floreios com as palavras do que de fazer ideias com elas.

*Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir.
Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele e que a frase nem arriou.
Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela.
Nisso que o menino contava a estória da rã na frase entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
A Dona usava bengala e salto alto.
De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou: isso é Língua de brincar e é idiotice de criança pois frases são letras sonhadas, não tem peso, nem consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.
Isso é Língua de Raiz – continuou
É Língua de Faz-de-conta. É Língua de brincar!
Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.
E jogava pedrinhas: disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado na telha.
Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou: mas a lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e ademais a lata não tem espaço para caber uma Tarde nela!
Isso é Língua de brincar. É coisa-nada.
O menino sentenciou: se o Nada desaparecer a poesia acaba.
E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna.
(Manoel de Barros - Poeminha em Língua de brincar)*

Para Barthes (1988) “escrever é (...) fazer-se o centro do processo da palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e a afeição, é deixar o escritor no interior da escritura, não a título de sujeito psicológico (...), mas a título de agente da ação” (p.37). As crianças apropriaram-se das palavras, foram tocadas por elas e através da escrita permitiram-se brincar com elas. Seus textos nos fazem rir, nos emocionam, nos tocam pela sinceridade da escrita.

minha infância

Nasci em Campinas e hoje moro em Barão Geraldo, na Vila Santa Isabel. Meu pai e meus avós cuidaram de mim. Minha mãe me deixou com eles. Mas minha infância foi normal. E foi isso!

A minha vida.

Eu nasci em Soruna Estado de SP Lá é uma cidade muito bonita tem carros lojas e muito mais. O meu pai lá em Soruna trabalhava no mercado só que ele foi demitido. Eu agora nós moramos em Campinas na casa da minha vó por que aqui ~~em~~ em Campinas tem trabalho e ele já está trabalhando. Então é isso para vocês conhecer um pedacinho da minha vida.

Título: A minha infância que eu ainda estou vivendo

Nasci na unicampi aos meus 7 anos
meus avós moravam então eu lembro que nos
meus aniversários de 2, 3, 4 ele dizia:

- Você quer 10 reais ou um presente eu dizia:

- ~~10~~ 10 reais ele ria! Ele falava:

- Sabem, eles moravam perto pra mim

eu hoje sou feliz mas as lembranças são poucas.
de les eu sou feliz se eles estiverem aqui
seria mais ainda era é a minha história e fim

A MINHA VIDA É
EU NASCI 15 DE MAIO DE 2002
EU NASCI AQUI EM BARA DO
GOSTO DE VILOES E NAO
GOSTO DE HEROIS TAMBEM
GOSTO DE FILMES DE TERROR
E TAMBEM DE VIDEO GAME
MORO COM MEU PAI MINHA
VO E MEU VO MINHA MAE
FALEceu NO HOSPITAL TORSO
PRO SAO PAULO E HOJE TENHO
8 ANOS E FAZO ANIVERSARIO
NESTE DOMINGO VOU FAZER
9 ANOS E ESTA É A MINHA
VIDA.

O MEU MUNDO É CHEIO
DE VIÕES, FANTASMAS, E O
CEU NÃO É AZUL É PRETO
COM NUVENS CINZAS E EU
NO MEU MUNDO SOU UM
MONSTRO COM UMA LINGUA
COM PRIDA DENTES AFIADOS
E SOU PRETO E SOUTO
TEIA PRETA NÃO TEM NADA
COLORIDA NO MEU MUNDO
TUDO É DESTRUIDO NO MEU
MUNDO É ASSIM TUDO ESCURO

Com Manoel de Barros tenho aprendido que “com palavras se podem multiplicar os silêncios” (BARROS, 2010, p.477). Há textos criados pelas crianças que me ferem pela sua intensidade. Difícil expressar em palavras os sentimentos que me atravessam ao lê-los, restando-me apenas o silêncio. “A solidão da escrita é povoada por multidões, muitas não se adensam em palavras, ficam em algum lugar como puras pulsações. O papel é um deserto habitado por negras aderências - sentidos que se materializam - e por brancos silêncios - intensidades indizíveis” (WUNDER, 2008, p.6).

Importancia

Para mim é importante conviver com pessoas amigas,
amigos, parentes e pessoas. Se não acho importante pessoas
desinteressadas em tudo só gosta de dinheiro e ganancia para mim
eu tambem acho importante o amor porque o amor me faz bem.

Vinho de minos gerais e de
Ruelas entortados

Meu pai teve uma criação de gado
Na casa da minha vó onde eu nasci
me criei em minos gerais
entre Bichos do chão

Pessoas humildes, avós,
Arrozes e Rios

Para mim uma coisa é muito
importante a natureza, como eu
acho a natureza tão importante,
eu quando eu crescer vou virar biolo-
ga, para viver com a natureza.
Eu amo a natureza!



Brincar

Eu gosto de brincar com a minha família
Com meus primos e minhas amigas
minha família é importante
Não quero que ninguém fique distante



o meu meio ambiente

árvores e flores

Gosto muito das flores

árvores, flores e flores

animais também são importantes

Para o meu ambiente

Tudo isso é importante

Para mim e para o mundo

As Coisas importantes

A fonte tem que cuidar do mundo, a fonte tem que cuidar do planeta, a fonte não pode desperdiçar as coisas, para que um dia a fonte não possa, morrer, de fome de sede, por isso que a fonte não pode poluir o mundo.

Nome: Barros
Título: a vida dos animais

A natureza tem de todos os animais como
passaros cobras macacos colhos
porco tem que cuidar o mundo
se nós não cuidar o mundo
não tem passaros animais então vamos
recuar o mundo.

Alguns textos tocam-me pela sua sensibilidade, pelo olhar poético do mundo. As crianças experienciaram a leitura dos poemas de Manoel de Barros e transformaram-na em exercícios poéticos de escrita. Como nos ensina Larrosa (2006) “a experiência da leitura é uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira. A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente”(p.106).

Ô vício do dolo
O vício do dolo é o vício do dolo e o vício do dolo é o vício do dolo
e o vício do dolo é o vício do dolo
e o vício do dolo é o vício do dolo
e o vício do dolo é o vício do dolo

título: o leite que
- o boga da combrão qomolo
vici peche o leite e o mál de nutral
para fazer o leite Então o mál
faz o leite e vici não quis
e Então o mál batê mlo
HA - HA - HA -
fim

Por fim, ao dar a palavra às crianças e solicitar que elas as expressassem através da escrita, não teria controle sobre o que seria produzido, e nem o pretendia. Assim, a proposta pedagógica estava aberta às multiplicidades que poderiam surgir, pois “o dizer-se da palavra, não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente” (LARROSA, 2001, p.291).

Aula

NoSSo Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O profe. falseou-cicou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre

Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atrente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O profe. desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar.

(Manoel de Barros – Memórias Inventadas – A Segunda Infância)

As cartas para Manoel de Barros

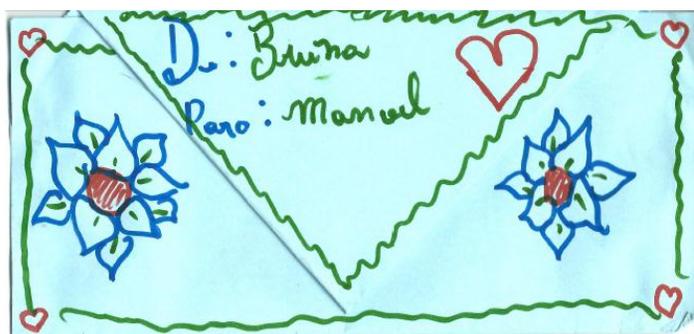
Além dos exercícios de poetização, as crianças exercitaram a escrita através da produção das cartas para Manoel de Barros e sobre elas tenho alguns comentários a tecer. Como disse anteriormente, a ideia de produção das cartas surgiu ao assistir um documentário em que Manoel contava de sua troca de correspondências com admiradores e pesquisadores de sua poética. Por isso, não considere a possibilidade, talvez por ingenuidade minha, de que ao enviar as cartas que as crianças escreveram com tanto carinho iria de alguma forma desrespeitá-lo, pois o comprometia a respondê-las.

Procurei ser honesta com as crianças ao propor a elas a escrita das cartas, já que desde o princípio eu decidi enviá-las efetivamente. Muitas atividades como esta são realizadas nas escolas, mas sem essa preocupação com a verdade e sim com o exercício de escrita em si, pois, em geral, as cartas não são enviadas. Certamente, isso influenciou na escrita das cartas pelas crianças, na motivação, no capricho e sinceridade, por saber que elas realmente poderiam ser lidas pelo seu destinatário.

As cartas foram enviadas algum tempo depois do término das oficinas. Foi o tempo necessário para escaneá-las, organizá-las e também para conseguir o endereço do poeta. Este me foi dado pela própria filha de Manoel de Barros, Martha Barros, através de uma troca de e-mails,

no qual ela atenciosamente respondeu-me e disse que ele ficaria muito feliz em receber as cartinhas das crianças.

Também escrevi a minha carta para Manoel, falando da minha admiração pela sua poesia, o que me levou a desenvolver esta pesquisa (Anexo 2). Organizei tudo com muito carinho e enviei. Infelizmente, vários meses já se passaram desde o seu envio e não tive resposta. Quem sabe um dia essa resposta ainda chegue... Não perco a esperança, mas sinceramente isso não é o mais importante. Por mais que tenha criado uma expectativa nas crianças (e em mim) com o envio dessas cartas, desde o princípio eu fui sincera com elas, dizendo que nada garantiria que seriam respondidas. Além disso, as crianças escreveram com tanto carinho que acho que a riqueza dessa proposta está nas cartas em si e não numa possível resposta do poeta.



Campinas, 8 de junho de 2011 ♡

Boa tarde, meu nome é Barbara

Oi, eu estou escrevendo esta carta para falar sobre os trabalhos, que minha turma está fazendo com muito carinho.

Nós lemos 6 poemas que você fez, fizemos brincadeira e 1 teatro, com a professora Cline que veio para fazer uma pesquisa.

Eu gostei muito dos poemas, você é muito criativo.

TCHAU beijos

De Barbara

Para

Manoel de Barros

Campinas, 08 de Junho de 2011

Li mandel meu nome é guilherme, eu gosto do
penna mandel por mandel porque é muito legal,
porque de esperta sua imaginação é que
dá gente as vezes seja mais que crianças.
Gosto muito de você, é meu herói.

Data: 06/07/2011. De: Renan Para: Mandel

Escola: E.E. Prof.ª Maria Clise
Olivati Rodrigues.

De: Campinas.

Li mandel de Babos, meu
nome é Renan, nós aqui na
escola, estamos aprendendo um
pouco de você, da suas ideias,
pra gente conhecer, um pouco de
sua vida, eu sou muito
feliz, a ideia que eu gostei
mas é, li mandel por mandel,
você é um ótimo poeta, o
melhor que eu já conheci.

Vi o livro que você
escreveu pro seu filho, é
muito mais, gostei muito das
ideias, não para de escrever
Im!

Campinas, 22 de Junho de 2011.

Ola Manuel de Barros, eu sou a Kamilla
miasso da Silva, tendo 9 anos e estudo
na escola Maria Alice Colerate Rodrigues.
A Alice vive aqui na escola, e eu gostei
do seu livro que voce fez para o seu filho João
que e POE MINHAS PESCADOS: HUMA FATA
DE JOAO. Eu sei que voce e muito legal e
espero que voce responda essa carta, e seus po-
emas são muito legais.

Eu tenho todos os seus livros, vou assistir
um DVD seu que voce fez em 2009, TCHAU.

Beijos

Beijos

OLA MANOEL MEU NOME E VINICIUS EU ESTUDO NA
ESCOLA MARIA ALICE COLE VATE RODRIGUES EU E
MINHA CLACE ESTUDA SEUS POEMAS COMO POEMINHA
EM LINGUA DE BRINCAR, O QUE EU ACHEI MAIS
LEGAL FOI MANOEL POR MANOEL.

VOCE E BOM DE TRAVALINGUA? SE FOR FALE ESSE.

O sabiá não sabia,
Que o sábio sabia,
Que o sabiá não sabia assobiar.

EU ADOREI AS PALAVRAS QUE VOCE USOU NOS POEMAS.

TCHAU

Campinas, 22 de junho de 2011

Olá Manoel de Barros eu gostei
muito de Você e de seus poemas,
que são incríveis. Espero que essa
Carta Chegue a Você, passei a gostar-ló
quando Aline veio a minha
Escola: E.E. profª Maria Alice Colvate
Rodrigues. A Aline é uma "estagiária"
muito legal, ela mostrou que Você é um
dos melhores poetas que existe. Meu nome é:
Bianca Vitória Rezende da 4ª A. muito
obrigado e continue assim !!! por favor faça um
poema com o meu nome? e também que eu gostei: foi o menino
que corrigiu aqui no pensar

Di: Bianca Vitória Para: Manoel de Barros

Klaiver

8/06/2011

Olá, eu sou o Klaiver.

Eu gostei muito de seus poemas,
obrigado e feito que você cante suas poesias.

do que eu gostei mais e foi a poesia
donada o menino que corrigiu água na
peneira. É só pensar com uma peneira
e não jogamos Bolinha de Sabão e levamos
água na peneira.

5.5 O que fica da pesquisa?

Busquei até aqui não ater-me à análise do que foi produzido a partir das oficinas pedagógicas, apesar de compreender que o desejo de não analisar não significa uma não - interpretação, afinal, estamos a todo momento interpretando, fazendo escolhas. O que procurei foi visitar outros olhares, responder a algumas questões e abrir espaço para que outras possam ser reveladas, num processo contínuo e permanente de produção de conhecimento e de sentidos. Processo que só acredito ser possível se aceitarmos o desafio proposto por Barcelos (2008), de trabalharmos com a educação ambiental procurando sempre ensinar e aprender em comunhão, valorizando nossas experiências, subjetividades, histórias, memórias, trajetórias e individualidades. Com isso, o autor deseja àqueles que, assim como eu, procuram desenvolver suas pesquisas em educação ambiental:

Que a ideia de criação, invenção, experiência, experimentação, (...), sirvam como inspiração para a construção de nossas alternativas metodológicas e pedagógicas de trabalho em educação em geral e em educação ambiental em particular. Vida longa à invenção e à educação ambiental! (BARCELOS, 2008, p.114)

Experimentar a potência inventiva da infância é o que nos convida Manoel de Barros e foi o que procurei fazer ao tecer esta pesquisa. Sua poesia não pretende ser uma explicação do mundo, mas antes uma invenção de mundos que sugere a criação de novas formas de olhar para o mundo e de experienciá-lo. Ao chegar ao fim (será mesmo o fim?) desta pesquisa procurei revisitar tudo o que foi vivenciado ao longo dos encontros que tive com a poesia de Manoel de Barros e com as crianças. Encontros que são múltiplos, bem como a possibilidade de invenção de novas relações e novas composições, pois acredito que as coisas se encontram e se alteram no encontro. Assim, não só eu sairei transformada desta pesquisa, mas também todos aqueles que a experienciaram junto comigo, em especial as crianças da Escola Maria Alice.

Busquei pensar minha pesquisa dentro do contexto no qual ela estava inserida, o cotidiano escolar. Procurei com as oficinas pedagógicas evitar algumas práticas já tão impregnadas na escola e trazer aos alunos e alunas atividades que escapassem a essa imobilidade, explorando diferentes estratégias e recursos, pois como nos ensina Alcântara (2001) “o desafio de novas

práticas escolares, ou novos olhares sobre as práticas que se vão estabelecendo cotidianamente, está conjugado com o próprio desafio de viver” (p.94).

Após o término das oficinas, continuei frequentando a escola, pois gostaria de dar às professoras e às crianças algum retorno da minha pesquisa. Foi assim que a coordenadora solicitou minha ajuda para organizar a Mostra Cultural da escola – um espaço em que alunos e alunas apresentam para os pais e a comunidade escolar em geral os trabalhos produzidos ao longo do ano e realizam apresentações artísticas. Na Mostra Cultural, realizada no dia 06 de dezembro de 2011, pude expor todos os materiais utilizados e produzidos pelas crianças durante as oficinas. Os trabalhos originais dos alunos e alunas (desenhos e textos) foram organizados e encadernados como um livro e, posteriormente, entregue a cada turma. Também selecionei algumas das fotografias produzidas pelas crianças durante o exercício de ampliação do olhar para compor uma Mostra Fotográfica, intitulada “O Olhar infantil sobre o ambiente: o encontro com os seres desimportantes”, que aconteceu paralelamente à Mostra Cultural. Pais, mães e responsáveis pelos alunos e alunas que passaram pela exposição ficaram encantados com o que viram.



Apesar de perceber como minhas oficinas movimentaram a escola, agradaram as crianças e as professoras, ainda há uma importante questão que me movimenta: o que ficará dessa pesquisa? Uma pergunta que não possui respostas únicas e absolutas e por isso optarei por respondê-la com alguns “talvez”. Inspirada por Larrosa (2001):

aqui, o talvez leva a pensar na interrupção, na descontinuidade, na possibilidade, talvez, do acontecimento, enquanto essa possibilidade se abre no interior do impossível. (...) O talvez leva a pensar a vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar, ou, em outras palavras, do que não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa vontade (Larrosa, 2001, p.288).

Talvez as crianças que pesquisaram Manoel de Barros junto comigo tornem-se adultos mais abertos à imaginação, às inventividades, à brincadeira.

Talvez a Escola Maria Alice e as pessoas que fazem o seu cotidiano não esqueçam da minha breve presença naquele espaço.

Talvez esta pesquisa sirva de inspiração para professores e professoras que buscam reinventar e reinventar-se no cotidiano escolar, que cotidianamente criam e recriam o espaço/tempo escolar, tanto nas suas práticas de professores e professoras quanto nas suas práticas de pensar/refletir sobre essas práticas.

Talvez eu consiga levar para minha vida e futuras pesquisas o ideal brincante desta pesquisa.

Talvez...

6. MEMÓRIAS INVENTADAS DE UMA PESQUISADORA EM (DES)CONSTRUÇÃO

Concluir esta dissertação foi para mim um intenso exercício de escrita. Uma escrita que procurou fugir das amarras da qual tanto sinto-me presa, que buscou ser outras, mais intuitiva, sincera, inventiva e, principalmente, brincante. E para concluir este exercício de escrita, que confesso, não foi tão fácil, procurei reescrever a história de como tudo aconteceu, agora sem a preocupação de justificar teoricamente minhas escolhas, meus caminhos, mas apenas permitindo-me que na ponta do meu lápis (ou melhor, dos meus dedos que tocam o teclado) ocorra um nascimento.

Numa bela manhã de outono, acordei antes mesmo do despertador tocar. Estava ansiosa para o meu primeiro encontro com as crianças. Cheguei à escola cedinho para dar tempo de preparar tudo e lá estava a minha espera Manoel de Barros, que trazia consigo histórias das suas três infâncias. Seguimos juntos para a biblioteca. As crianças entraram correndo, ansiosas por saber o que lhes aguardava. Manoel de Barros disse-nos quealaria de *“Manoel por Manoel”*. Então, contou-nos sobre sua infância solitária, que *“em vez de peraltagem fazia solidão”*, que por não ter vizinhos, inventava suas brincadeiras, *“brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio”*. *“Tenho um ermo enorme dentro do olho”* – falou ele, o que deixou as crianças curiosíssimas para saber do que se tratava esse tal ermo. Muitas delas identificaram-se com sua história e contaram-nos também um pouco de suas infâncias. Depois, Manoel nos fez um *“Autorretrato Falado”*, contou-nos onde havia nascido e onde foi criado, *“entre bichos do chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios”*. Como as crianças não conheciam bem esses lugares do qual Manoel nos falava, decidimos viajar até eles. Apertamos o cinto, jogamos o pó de pirlimpimpim, e fomos...

Para o segundo encontro, convidei *“o menino que carregava água na peneira”* para participar. As crianças, a princípio, não compreenderam bem essa história de carregar água na peneira e fizeram muitas perguntas ao menino. Tentavam achar alguma explicação racional para aquilo. O menino, que *“era ligado em despropósitos”*, disse-nos que carregar água na peneira *“era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”*. *“O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor!”*. Tudo o que ele fazia, o que nos contava, encantou-nos. As crianças logo compreenderam que *“escrever seria o mesmo que carregar água na peneira”* e questionaram se desenhar também era. O menino ficou feliz com aquela pergunta e

convidou-nos a desenhar os nossos despropósitos. Antes de partir, ele entregou a cada um de nós uma peneira. Disse-nos que era para não esquecermos de “*carregar água na peneira a vida toda*”.

No terceiro encontro, Manoel de Barros, que nos disse ter vivido somente infâncias, voltou a nos visitar. Conversamos “*sobre sucatas*”. Manoel contou-nos que “*tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel*”. Teve até um menino peralta que desafiou Manoel dizendo que sabia de algo que o homem inventava, mas que não virava sucata, mas não conseguiu achar nada. Manoel, que se diz um “*apanhador de desperdícios*”, contou-nos o que era importante para ele. “*Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis*” – disse ele. Muitas crianças concordaram com o poeta, mas teve um menino que falou que, ao contrário dele, era mais da informática que da invencionática. Depois de muita conversa, com máquinas de ampliar a visão e máquinas de eternizar imagens em mãos, fomos brincar de procurar os seres desimportantes. Manoel de Barros, certamente, nos acompanhou nessa brincadeira.

No quarto encontro, veio de muito longe, talvez lá do asteróide B 612, João, filho de Manoel. Ele, com sua fala engraçada, cheia de onomatopéias, disse-nos que contaria alguns “*poeminhas pescados numa fala de João*”. Contou-nos diversas de suas aventuras vividas na infância, como quando “*foi na casa do peixe remou a canou depois, pan, caiu lá embaixo na água*”. Também teve aquela vez em que “*caiu dentro do rio, tibum, ficou todo molhado de peixe...*” As crianças ficaram muito entusiasmadas com aquelas histórias e desejaram recontá-las da sua forma, usando fantoches, papés coloridos, bolas de gude. João, que já estava “*indo embora de andorinhas...*” ficou numa alegria que só “*e se beijou todo de água*”.

No nosso último encontro, todos que haviam nos encantado com suas visitas, Manoel de Barros, o menino que carregava água na peneira e João, foram convidados a retornar. Convidamos também Martha Barros, filha de Manoel, que nos agraciou com suas iluminuras. Todos juntos construímos um “*poeminha em língua de brincar*”, pois sentíamos “*mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas*”. Nisso, a Dona Lógica da Razão, que não havia sido convidada para nossa brincadeira, tentava de todas as formas entrar na biblioteca. Mas as crianças, que tinham “*por sestro jogar pedrinhas no bom senso*”, não deixaram de jeito nenhum que ela entrasse e estragasse a brincadeira. Por fim, despedimo-nos certos de que algo

em nós havia mudado ao longo daqueles encontros. Tínhamos sido tocados pela poesia, éramos outros, “*a gente se inventava de caminhos com as novas palavras*”.

E foi assim, que tudo realmente aconteceu. E é assim, que venho (des)construindo-me como pesquisadora, a cada encontro com as crianças, com a brincadeira, com as leituras teóricas e também com as leituras literárias, com os sonhos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Um homem de Barros chamado Manoel: o desaber na educação e a criação na ponta do lápis do sociopoeta. **Entrelugares - Revista de Sociopoética e abordagens afins**, n.1, v.1, 2008-2009.

ALCÂNTARA, Angela Vieira de. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs). **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª. ed, 2002.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AMORIM, Antonio Carlos. *Photografias, escritascotidiano e currículo de formação*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE JR., Antonio Francisco de. Com olhos de ver: poesia e fotografia em Manoel de Barros. **Cadernos de Letras da UFF – PIBIC – GLC**, p. 30-31, 2004-2005.

ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira; SANTOS, Cristina do Carmos dos. Abordagem de tópicos de Educação Ambiental utilizando um livro paradidático no Ensino Fundamental. In: NARDI, Roberto; BORGES, Oto. **Atas do V ENPEC**. Bauru, SP, n.5, nov. 2005.

ARRUDA, Vera Lícia Vaz de. Vivências em Educação Ambiental. In: ARRUDA, Vera Lícia Vaz de (Org); HANAZAKI, Natalia (Org). **Tecendo reflexões em educação e meio ambiente**. Florianópolis: Ed. UFSC, p. 01-17, no prelo.

ASSIS, Alice; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. Caracterizando as argumentações discentes e docente envolvendo o uso de um texto paradidático em aulas de física. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2007, Campinas. Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2007.

ASSIS, Alice; CARVALHO, Fernando Luiz de Campos. A postura do professor envolvendo a leitura de textos paradidáticos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 08, n. 03, 2008.

AZEVEDO, Cristiane Sampaio. A “desutilidade poética” de Manoel de Barros, questão de poesia ou filosofia? **Revista.doc**. Ano VIII, nº 3, Janeiro/Junho de 2007.

BARCELOS, Valdo. **Texto literário e ecologia: a contribuição das idéias de Octávio Paz às questões ecológicas contemporâneas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

_____. **Invisível cotidiano**. Porto Alegre: AGE, 2006.

_____. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza da. Saberes, sabores e devorações – para uma educação ambiental pós-moderna. In: Ana Maria Preve; Guilherme Corrêa (Org.). **Ambientes da Ecologia**. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, v. 1, p. 139-154, 2007.

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, Regina Leite. **Crianças, essas desconhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

- _____. **Memórias Inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- _____. **Poeminha em língua de brincar**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- _____. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008a.
- _____. **Poeminhas pescados numa fala de João**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008b.
- _____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Trad. Júlio Castañon Guimarães.

_____. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988. Trad. Mario Laranjeira

BOAVENTURA, Yvone Inez Ricci. **A natureza e a literatura infantil: um estudo de Educação Ambiental para a pré-escola através da literatura infantil**. Dissertação (Mestrado). Cuiabá, UFMT, 1995.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Outros... com textos e passagens : traços biológicos em obras de Monteiro Lobato**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2002.

_____. **Biologia e Cultura: significações partilhadas na Literatura de Monteiro Lobato. Ensaio**. Pesquisa em Educação em Ciências, v. 9, p. 1-15, 2007a.

_____. **Fragments literários para a Educação Ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, p. 336-348, 2007b.

_____. **A biologia em obras infantis de Monteiro Lobato: modulações literárias, científicas e culturais. Ciência e Educação (UNESP)**, v. 14, p. 467-482, 2008.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; RODRIGUES, Antonio Carlos Amorim. **Passagens híbridas... significados culturais e biológicos partilhados na literatura**. In: NARDI, Roberto; BORGES, Oto. **Atas do V ENPEC**. Bauru, SP, n.5, nov. 2005.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CHAUI, Marilena. Janela da alma espelho do mundo. In: **O olhar**. NOVAES, Adauto (Org.) São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

COELHO, Nelly Novaes; SANTANA, Juliana S. L. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena (Org.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos**. 1ª ed. São Paulo: Gaia, p. 59-76, 1996.

COSTA, Maria Celina Furtado Bezerra e. **A contribuição de Monteiro Lobato para a re(construção) de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil**. Teses (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

DE CERTEAU, Michel. Teoria e método no estudo das Práticas Cotidianas. In: **Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano** (Anais do Encontro). Orgs.: SZMREZANYI, Maria Irene, São Paulo, FAU / USP, p. 03-19, 1985.

DELAMO, Licia Mara P. R.. O homem e a cultura em Manoel de Barros: Uma abordagem a partir da teoria histórico-cultural. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2009, Campinas. Anais do 17º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2009.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. São Paulo: José Olympio Editora, tradução de Marcos Barbosa, 85ª. ed., 2008.

EITLER, Kita. Questões sobre a fotografia: olhando o mundo pelo buraco do alfinete. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Júlio César David; RABONI, Paulo César A.. A obra de Júlio Verne: suas possibilidades de uso em aulas de física e a construção de sentidos pelos alunos. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2009, Campinas. Anais do 17º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2009.

FRANÇA, Andréa. Ser imagem para outro. In: Ana Sílvia Davi Médola, Denize Correa Araujo e Fernanda Bruno (Org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulina, p. 47-61, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. v.11, n.2, p.327-345, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na vida – por que não múltiplas linguagens na Escola? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIRALDELLI, Carla G. C. M; ALMEIDA, Maria José P. M. Mediações possíveis numa leitura coletiva para o ensino de ciências e ambiente no ensino fundamental. In: NARDI, Roberto; BORGES, Oto. **Atas do V ENPEC**. Bauru, SP, n.5, nov. 2005.

_____. Leitura coletiva de um texto de Literatura Infantil no Ensino Fundamental: algumas mediações pensando o Ensino de Ciências. **Ensaio**, vol. 10, nº1 jun. 2008.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) GT 07 Educação de 0 a 6 anos, Poços de Caldas, 2003.

_____. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI et al (orgs.): **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: **Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância**. GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. (orgs.). Campinas: Papirus, 2008.

GOMES, Massillania Ferreira; ALVES, José Hélder Pinheiro. Uma proposta de trabalho com *Poeminhas pescados numa fala de João*, de Manoel de Barros. In: **15º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2005, Campinas. Anais do 15º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2005.

_____. Brincadeiras de meninos e meninas como “matéria de poesia” em Manoel de Barros. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2007, Campinas. Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2007.

GOMES, Massillania Ferreira. **O menino que carregava água na peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2008.

GOMES, Massillania Ferreira; NÓBREGA, Maria Marta. Brinquedos e brincadeiras a partir da leitura de um poema de Manoel de Barros. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2009, Campinas. Anais do 17º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2009.

GOULART, Sheila F.; FREITAS, Deisi S. Unidades didáticas interdisciplinares: possibilidades e desafios. In: NARDI, Roberto; BORGES, Oto. **Atas do V ENPEC**. Bauru, SP, n.5, nov. 2005.

GRUZMAN, Carla; ASSUMPCÃO, Adriana M. de. Encontro de narrativas: o programa leitura e ciência do Museu da Vida. In: **15º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2005, Campinas. Anais do 15º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2005.

GRUZMAN, Carla; ASSUMPCÃO, Adriana M.; SERRA, Maria Beatriz de A. Espaço Literatura e ciência: parcerias de leituras, imagens e objetos. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2007, Campinas. Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2007.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, p. 01-15, 2006a.

_____. **Um olhar nacional sobre a Amazônia: apreendendo a floresta em textos de Euclides da Cunha**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006b.

_____. Como a educação ambiental poderia não deixar fugir a vida que nos beija? **Revista Primeiro Plano**, n.15, p.18, 2009.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma (em entrevista). **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 06, n. 33, maio/junho, 2000.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

HONORATO, Aurélia et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **29ª Reunião Anual da ANPED**, GT 16, 2006.

JESUS FILHO, Jerônimo Marques de. O ponto cego e a invenção da realidade. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de memória, p.101-114, s.d.

KRELLING, Aline Gevaerd. **Um Bosque com vida: encontros e experiências através da educação ambiental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas). UFSC, 2009.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, p.281-295, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, 2002.

_____. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª. ed., 2006.

LEAL, Antônio. Teatro na Escola: da clausura à libertação. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2004.

LIMA, Flávio Lourenço Peixoto. Manoel de Barros: uma leitura esquiva do texto literário. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2009, Campinas. Anais do 17º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2009.

LINSINGEN, Luana Von; LEYSER, Vivian. Feios nojentos e perigosos: os animais e o Ensino de Biologia através da Literatura Infantil ficcional. In: NARDI, Roberto; BORGES, Oto. **Atas do V ENPEC**. Bauru, SP, n.5, nov. 2005.

LINSINGEN, Luana Von. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para as aulas de ciências. **Ciência & Ensino**, vol. 2, n. 2, junho de 2008a.

_____. **Literatura Infantil no ensino de ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008b.

MAEKAWA, Maria Ester Godoy Pereira. **A transversalidade literária de Manoel de Barros na pedagogia da Educação Ambiental no Pantanal**. Dissertação (Mestrado). Cuiabá, Instituto de Educação, UFMT, 2005.

MEYER, Monica Angela de Azevedo. **Ser-tão natureza: a natureza de Guimarães Rosa**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs). **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. de; PASSOS, Cármen Lúcia B. Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 315-330, 2008.

PEREIRA, Rosane de Bastos. Monteiro Lobato – Literatura e Divulgação Científica para crianças. In: **15º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2005, Campinas. Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2005.

_____. Literatura, Ciência e Educação. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2007, Campinas. Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2007.

_____. No Reinos das águas turbulentas. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2009, Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2009a.

_____. As várias facetas do Visconde de Sabugosa. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 52, p. 69-75, junho de 2009b.

PINTO NETO, Pedro da Cunha. **Ciência, literatura e civilidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2001.

PINTO, Antônia A.; RABONI, Paulo César A. Concepções de ciência na literatura infantil brasileira: conhecer para explorar possibilidades. In: NARDI, Roberto; BORGES, Oto. **Atas do V ENPEC**. Bauru, SP, n.5, nov. 2005.

PINTO, Gisnaldo Amorim. Literatura não-canônica de divulgação científica em aulas de Ciências. **Ensaio**, v. 11, n.2, dezembro de 2009.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Onde sonham as formigas verdes: sonho, silêncio, vazio In GUIMARÃES, Leandro Belinaso; KRELLING, Aline; BARCELOS, Valdo (orgs.) **Tecendo Educação Ambiental na arena cultural**. Petrópolis, RJ. DP et Alii Editora Ltda, 2010.

RECH, Priscila Fernanda. Educação Ambiental “em pleno uso da poesia”: os círculos de leitura e o recantamento do olhar em Manoel de Barros. **Congreso Internacional de Educación Ambiental** de la VIII Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Havana, Cuba, 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

_____. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, p.85-95, 1985.

SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação Ambiental e foto-dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

SAMPAIO, Shaula. **Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. **Parecer sobre projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. Aluna: Priscila Fernanda

Rech. Título: Os encontros das águas: múltiplos olhares sobre o Rio das Antas. Maceió, julho de 2008.

SILVA, Antonio Almeida da. **Ciência e Poesia em diálogo: uma contribuição à Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.

SILVA, Danusia Aparecida. Palavras poucas... Histórias muitas... In: **16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole)**, 2007, Campinas. Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, Maria José P. M. de; SILVA, Henrique César da (orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras, p. 121-130, 1998.

_____. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ivete S. da; BARCELOS, Valdo. Literatura Infantil e Formação de Professores(as) - uma pesquisa com a obra literária lobatiana no cotidiano escolar. **UNIREVISTA (UNISINOS)**, v. 1, p. 01-07, 2006.

SILVA, Joseane Maia Santos. Travessias pela palavra em *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros e em *A maior flor do mundo*, de José Saramago. **Revista Crioula**, n.02, novembro de 2007.

SILVA, Susana Souto. Narrativa literária e ciência. **Ciência & Ensino**, vol. 1, n. 1, dezembro de 2006.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. **Educação em Revista**, vol. 25, n. 03, p. 369-394, dez. 2009.

SOUZA, Heluane Aparecida L. de; CAVALARI, Rosa Maria F. As concepções de natureza e de relação sociedade-natureza no pensamento de Monteiro Lobato. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 23, p.151-270, julho a dezembro de 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [online], vol.21, n.53, p. 69-83, 2001.

WUNDER, Alik; SPEGLICH, Erica; CARVALHO, Fabiana Aparecida; AMORIM, Antonio Carlos R. A educação ambiental: entornos pós-modernos. In: **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n.2, p. 67-87, 2007.

WUNDER, Alik. Fotografias como exercício de olhar. **29ª Reunião Anual Anped**, GT16, Caxambu, 2006.

_____. **Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZANCO, Janice. **Dona Generosa e as crianças disparam... outros modos de ver a Lagoa do Peri**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ZANETIC, João. Física e Arte: uma ponte entre duas culturas. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49), p.39-57, jan./abr. 2006.



8.1 ANEXO 1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Campinas, 07 de junho de 2011

Prezados(as) Pais, Mães e/ou Responsáveis

Eu, Aline Gevaerd Krelling, bióloga e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, venho apresentar minha pesquisa que está sendo realizada com as turmas de quarto ano e quarta série (turno matutino e vespertino) da EE Maria Alice Colevati Rodrigues.

Minha pesquisa, intitulada “Experienciar a inserção da Literatura no Ensino de Ciências: reinventando as *Memórias Inventadas* de Manoel de Barros”, tem como objetivo estimular a leitura, a criatividade e o imaginário infantil e sensibilizar as crianças para as questões ambientais através das obras do poeta Manoel de Barros. Com isso, foram realizadas algumas práticas pedagógicas com as crianças, como leitura de poemas, contação de histórias, teatro de fantoches, músicas, exibição de vídeos, pesquisas de campo, produção de textos e desenhos, brincadeiras, entre outras. Antes de iniciá-las, a proposta foi apresentada à Direção da escola e às professoras, que analisaram e autorizaram a sua realização.

As atividades foram desenvolvidas ao longo de 5 semanas, sendo 1 encontro por semana, nos espaços oferecidos pela própria escola: sala de aula, biblioteca e pátio. Como todas as atividades foram registradas através de máquina fotográfica (utilizadas também pelos próprios alunos), necessito que a autorização para uso de imagem (em anexo) seja assinada para que as imagens possam ser utilizadas para o desenvolvimento de minha pesquisa de Mestrado.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum custo para os(as) participantes, que também não irão receber qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação. É garantida a confidencialidade, o que assegura a privacidade dos(as) participantes quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. As identidades serão mantidas em sigilo, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Todos os materiais originais produzidos pelos alunos, como textos e desenhos serão devolvidos à Escola, bem como um DVD com todas as imagens obtidas. No segundo semestre de 2011 será feita uma exposição com todos os materiais produzidos durante as oficinas em data a ser definida e divulgada pela própria escola.

Agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para eventuais dúvidas.

Aline Gevaerd Krelling Contato: (19)9687-9874 / aline.krelling@gmail.com

Autorização de uso de imagem

Eu,, na
qualidade de responsável pelo(a) menor,
....., autorizo
o uso de sua imagem, bem como de textos e desenhos de sua autoria, por ALINE GEVAERD
KRELLING, para fins de sua pesquisa acadêmica. Fui esclarecido(a) sobre a justificativa,
objetivos e procedimentos que foram utilizados na pesquisa e que essa não tem fins lucrativos.
Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a
qualquer penalidade e que a identidade do(a) menor será mantida em sigilo.

.....
Assinatura – Responsável

.....
Assinatura – Pesquisadora responsável

Campinas, de de 2011.

8.2 ANEXO 2

Compinhos, 25 de agosto de 2011

Querido Manoel de Barros

Escrevo essa carta com a esperança de que na ponta de meu lápis ocorra um movimento. Tenho buscado palavras escritas, mas não as encontro. Provavelmente porque não existem. Por isso, vou deixar o espaço, que está batendo mais forte nesse momento, quieto ao minhas mãos trêmulas para que eu consiga contar um pouquinho de mim e de meu inúmeros encontros com sua poesia.

Meu nome é Aline e tenho uma grande admiração por você. Tudo começou quando estava cursando Biologia e decidi me dedicar à pesquisa com a poesia os criadores. No dia de minha formatura ganhei de pessoas queridas os livros Memórias Inventadas - Segunda e Terceira Infância. Ao abrir aqueles cadernos o mundo pareceu-me mais belo. As dedicatórias escritas desajaram-me que aqueles poemas inspirassem meu caminho e assim o fizeram. Mudei-me para Compinhos e fui em busca de meu sonho de infância, ser professora. Iniciei o Mercado em Educação e nesse momento foi preciso definir um tema para minha dissertação. Decidi experimentar o encontro entre os criadores e a sua poesia. Querido, poder admirar ao seu minúsculo público através do olhar dos criadores. Acredito que essa escolha surja de minhas experiências, preocupações e paixões, daquilo que me move e me inspira.

Para isso, fui em busca de uma escola que aceitasse os meus dispropósitos e encontrei a Escola Maria Alice Calderoli Rodrigues. Combinei com os professores das 3ª e 4ª séries que faria 3 oficinas com cada turma. Nasas oficinas fizemos a leitura de diversos poemas, brincamos de corrupe o que era penica, fizemos poemas e versos desimpedidos, escrevemos, desenhamos, fizemos teatro. Bem, sobre as oficinas, acho melhor deixar que as crianças contem para você, nos cadinhos que elas escrevem. É preciso lhe dizer que elas estão ansiosas pela sua resposta, assim como eu também estou.

Termino essas linhas, confidenciando que foi uma experiência linda, que me permitiu olhar o mundo com os olhos de uma criança e, assim, poder enxergar a beleza nas coisas simples, conservando o encantamento ante as coisas mais comuns e corriqueiras. Quem sabe um dia eu possa lhe contar pessoalmente como foi essa experiência.

Um grande abraço,

Aline G. Kulling