

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA:
UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO TRABALHO POR
PROJETOS**

ALDA REGINA TOGNINI ROMAGUERA

CAMPINAS – SP

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO
TRABALHO POR PROJETOS

ALDA REGINA TOGNINI ROMAGUERA
JOAQUIM BRASIL FONTES JUNIOR

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Alda Regina Tognini Romaguera e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2002

RESUMO

Pretendi, ao realizar este trabalho, estabelecer um diálogo entre professores/as através da divulgação de uma experiência escolar diferenciada. Sem a intenção de inovar - mas com o objetivo de provocar e partilhar outras possibilidades para conduzir a relação ensino/aprendizagem -, procurei abordar o uso da linguagem narrativa enquanto agente de transformação de uma prática pedagógica. Nesse contexto, me propus a demonstrar em que medida a inserção de debates e a prática da escuta de leitura, enquanto provocadores de novas leituras e escrituras, instigam crianças e adultos à busca de conhecimento.

Para proporcionar este movimento, parti de narrativas fundadoras - os mitos de criação - entendendo serem estas disparadoras de focos para investigação, estudo e pesquisa. Esta prática revelou-se transformadora da relação ensino/aprendizagem que se dá na escola, proporcionando o início da formação de aprendizes em leitura e escrita, ampliando estas categorias: leitores/escritores mais aguçados para realizar leituras/escrituras de mundo.

Utilizei, como estratégia metodológica, o relato de experiências dos projetos de trabalho, enfocando a linguagem narrativa e a prática de leitura, por entender que este procedimento aproxima o conteúdo formal - de competência da instituição escolar - dos focos de interesse que levam à investigação.

A linguagem narrativa pode vir a tornar-se constituinte de uma prática pedagógica mais significativa para estudantes e professores/as, quando trabalhada de forma integrada aos interesses de um grupo.

ABSTRACT

I intended, through this work, to establish a dialogue among teachers through the divulging of a differentiated scholastic experience. I tried to approach the use of narrative language as an agent of transformation for a pedagogical practice. Within this context, I hoped to demonstrate in which measure the insertion of debates and the practice of hearing a reading, as inciters to new readings and writings, instigate children and adults in search for knowledge.

To allow this happening, I departed from founding narratives – the myths of creation – understanding these as focuses of investigation, study and search. This practice was revealed transforming in the relation education/learning that takes places at school, allowing the beginning of the formation of apprentices in reading and writing, amplifying these categories: sharper readers/writers to carry out the readings/writings of the world.

I used, as a methodological strategy, the report of the experiences of the work projects, focusing on the narrative language and the reading practice, understanding that this procedure approximates the formal content – of competence of the educational institution – to the focuses of interest that lead to investigation.

*Para Fernanda, Renata e
Camila para incentivá-las a
se transformar em “mulheres
que correm com os lobos”,
com todo o meu amor.*

Agradeço:

***À minha mãe, pelo amor aos livros;
ao meu pai, pela admiração;
às minhas filhas, por existirem;
à Regina, por me permitir;
à Suely, por me corrigir;
aos meus alunos, por serem;
aos professores da Escola do Sítio, pelo companheirismo;
ao meu companheiro, por permanecer;
aos meus amigos, por apostarem.***

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
CAPÍTULO I	
A Escola	11
CAPÍTULO II	
Os Projetos	30
CAPÍTULO III	
A Análise e a Síntese	100
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasce da vontade de refletir sobre uma prática, contextualizada historicamente, desenvolvida em uma escola específica. Trata-se de uma instituição que comemora um quarto de século, período de mudanças vertiginosas que ajudam a compor sua história. A observação de seu trajeto, traçado nestes últimos vinte e cinco anos, suscitou questões que se tornaram, para mim, foco de estudo e reflexão.

Meu objetivo maior não foi o de divulgar dados, mas de provocar debates. Devido a uma prática que se caracterizou pelo trabalho por projetos, surgiu a inquietação e a vontade de buscar respostas que viessem fundamentar aqueles fazeres.

Considero oportuno explicitar minhas intenções ao redigir este texto, que se propõe a dialogar com professores/as inseridos no cotidiano escolar, na atualidade. Dirijo-me a um grupo de educadores/as brasileiros que trabalham com crianças em escolas regulares, com o intuito de partilhar algumas de minhas experiências. Este desejo surgiu quando, ao longo da minha história, percebi a importância e o tamanho deste trabalho, feito a muitas mãos, mas quase sempre restrito às paredes da escola. Tive vontade de alçar vôo para partilhar histórias de descobrimento.

Como todo processo de estudo, este também revelou surpresas durante o percurso e alcançou outros horizontes. Percebo agora que minhas perguntas iniciais foram acrescidas de outras que se impuseram durante a busca. Inicialmente, queria descobrir quais embasamentos teóricos estariam permeando minha prática. Com quem dialogar? Tomei contato com grandes autores, guiada pelas mãos seguras do meu orientador, Joaquim Brasil Fontes. Durante o curso de pós-graduação, também aprendi a estudar sozinha, ensaiando as primeiras linhas.

Aos poucos, o exercício da escrita foi se incorporando ao trabalho, me fazendo refletir a respeito da linguagem narrativa. Foi a vez de relatar os trabalhos realizados, com voz de narradora, retirando o movimento/dinâmica dos acontecimentos de sala de aula para tomar posse das experiências, em texto. Precisei usar dos recursos da memória, além de analisar as fontes do trabalho infantil que desencadearam a

pesquisa.

Como quem conta um conto aumenta um ponto, tive de tomar distância de cada um dos projetos para poder narrá-los de dentro pra fora, incluindo neles a voz da subjetividade. Nesse percurso, busquei mais leituras para compreender a linguagem narrativa.

Tornou-se importante fazer a ponte entre as minhas questões, a prática e a forma escrita do trabalho. Foi a vez de eleger metáforas que me auxiliassem na sua composição. Junto a esta escolha, fui realizando outras, tais como: recorrer a leituras, que fazem parte de minha formação; resgatar minha identidade profissional; assumir a simplicidade como norteadora de escolhas pedagógicas; encarar a subjetividade na sala de aula; estabelecer critérios para embasar esta prática; perceber a historicidade enquanto movimento contínuo ao longo do trabalho e destacar os três grandes temas que o compõe.

No capítulo I, proponho-me a apresentar a escola em que se desenvolve este trabalho, inserindo-a no contexto histórico e pedagógico dos últimos vinte e cinco anos, com o objetivo de situar o leitor e incentivá-lo a prosseguir. Utilizo, neste relato, o tempo cronológico e estabeleço um corte para analisar as principais mudanças que lá ocorrem na última década do século XX, período em que trabalhei nesta instituição.

O capítulo II assume o corpo do trabalho, relatando os projetos desenvolvidos durante três anos letivos, com turmas do 1º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental I, antes 4ª série do 1º grau. Optei por iniciar cada uma das três unidades temáticas que o compõe, abrindo-as com textos que são núcleos agenciadores de sentido. A Colcha de Retalhos tem como porta-voz a Telemaquia, narrativa dos primeiros cantos da Odisséia. Para apresentar o projeto Matrióchka, tomei a palavra emprestada a Borges, no conto em que faz sua alegoria ao Universo. Início Caixa de Pandora com a transcrição do mito hesiódico. Por se tratar de autores e textos que falam por si, apropriei-me deles sob a forma de epígrafes, pelas razões colhidas em um livro que compõe minha biblioteca¹. Porque “designam o ato de escrever sobre”; e pela mensagem

¹ Joaquim Brasil Fontes. *O livro dos Simulacros*, p. 55-6

que remete aos leitores: “neste momento inaugural a obra está lhe revelando um de seus mais fundos mistérios”.

No capítulo III, analiso as escolhas feitas durante a realização desses projetos. Sirvo-me da forma dialógica para levantar questões e buscar respostas que sustentem esta prática.

Na conclusão, recorro a textos fundamentais para encerrar o debate sobre aquisição da oralidade e escrita, que me propus a apresentar. São as narrativas de Sherazade e o mito de Thot, no Fedro de Platão. O caráter hipertextual conferido ao presente trabalho é propositalmente citacional, com a intenção de abordar oralidade/escrita em sua própria dinâmica, fazendo falar/escrever para escrever sobre o falar.

Como resultado, vislumbro uma trama de muitos fios que se entrelaçam e se complementam. Mas não se completam, nem se estancam. Ficam como que formando uma franja no tecido, para que venham a ser puxados novamente e retrançados.

CAPÍTULO I - A ESCOLA

A escola, ainda hoje, pensa e se organiza a partir de referenciais do mundo moderno - inaugurado no período das Revoluções Francesa e Industrial -, portanto a partir do século XVIII. Foi nesse contexto de desestabilização dos valores sociais e transformação das relações humanas que o modelo de instituição escolar se solidificou. O positivismo revelou-se uma corrente de pensamento a serviço da racionalidade técnica, denunciada por Foucault. O currículo e a avaliação escolar foram organizados para controlar os alunos, seguindo o modelo de Panóptico para a conquista da disciplina. Os comportamentos estereotipados, característicos das sociedades de massa, forçam a repressão do comportamento destoante, sob a perspectiva de uma moralidade burguesa.

Para analisar as transformações que ocorrem no período que pretendo abordar, compreendendo sua inserção na história, retomo o historiador marxista Eric Hobsbawm. Parafraseando-o, uso um par de olhos abertos para tentar ver a transformação global e, a partir delas, compreender a transformação local. Década de 60, panorama mundial:

*Para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 50; ou talvez melhor, sentiu-se que ela acabou na década de 60.*²

A morte do campesinato devido à industrialização, que já havia sido prevista por Karl Marx e está comprovada em Hobsbawm com dados numéricos, constitui o dado mais significativo da segunda metade do século passado. No Brasil, o declínio da população agrícola e sua redução para quase metade, se dá entre 1960-80, assim como em quase todos os países da América Latina. Os camponeses se tornaram minoria, abandonando suas aldeias e mudando-se para as cidades. *“Quando o campo se esvazia, as cidades se enchem”*³.

²Eric Hobsbawm. *Era dos extremos. O breve século XX*, p. 283

³ Id.Ibid, p. 288

O segundo fator relevante, porque universal, se dá no campo educacional através da exigência de formação secundária e superior, causando um sensacional progresso na alfabetização básica. Os estudantes passam a constituir uma força social e política, que se revela em 1968, com as explosões do radicalismo estudantil. Muitas causas sociais se acoplam a esta explosão demográfica, entre elas a esperança das famílias modestas na ascensão social através de filhos diplomados. Outra questão que daí decorre é a tendência à opção política ligada às idéias da esquerda, provocadas pela resposta dos jovens em relação à autoridade das universidades e ampliado para a sociedade.

*...eles sentiam que tudo podia ser diferente e melhor, mesmo não sabendo exatamente como.*⁴

A Escola do Sítio⁵ nasce em meados da década de 70, - época em que se evidencia o refluxo das idéias que compõem o panorama dos anos 60 -, na cidade de Campinas – SP. É gerada e concebida no auge da ditadura militar brasileira, por intelectuais de esquerda que querem repensar os valores educacionais para a escola de seus filhos. São jovens pais contemporâneos do AI5(Ato Institucional número 5), muitos deles vivendo ainda em situação de perseguição política.

Recém saídos dos bancos de universidades, de onde foram atuantes nos movimentos estudantis, suas leituras são pautadas por autores influenciados pela corrente do marxismo que passa pela América Latina nesse momento, acrescidas da vivência recente dos movimentos de 68, simbolizados pelo maio da França, pela liberação sexual e pelo lema "Paz e Amor", de Woodstock.

Estas se revelam ideologias conflitantes: a ideologia política, de tendências marxistas, *"Eram unidos (os jovens) pelo elemento central de suas vidas, a coletividade: o domínio do 'nós' sobre o 'eu' "*; e a ideologia do indivíduo, que leva em

⁴ Loc cit, p. 296

conta o corpo. Cultuado nos movimentos de liberação sexual, movimentos feministas, estava negado no ideário político. Porém Hobsbawm continua sua análise, demonstrando que:

*A entrada em massa de mulheres casadas – ou seja, em grande parte mães – no mercado de trabalho e a sensacional expansão da educação superior formaram o pano de fundo, pelo menos nos países ocidentais típicos, para o impressionante reflorescimento dos movimentos feministas a partir da década de 60.*⁶

A paternidade da escola é assumida por um casal de brasileiros recém-chegado da Europa, trazendo na bagagem idéias piagetianas, freiretianas, mescladas com noções de "liberdade sem medo". É contemporânea de outras iniciativas como a Novo Horizonte, a Escola da Vila, na cidade de São Paulo, a Balão Vermelho, em Belo Horizonte.

Estes educadores encontram eco junto a um grupo de pais que não aceita a realidade educacional paulista, cujo panorama neste período é composto, em sua maioria, por escolas religiosas ou estaduais. Estas, já anunciando a dificuldade do Estado para assumir a Educação como prioridade social e aquelas, centrando o ensino numa perspectiva mais moralizante. Estes são problemas que reproduzem valores sociais, mas não proporcionam uma reflexão política e crítica da sociedade.

*A Escola do Sítio iniciou suas atividades, adotando uma filosofia de educação onde o aluno foi o centro de toda ação pedagógica, uma novidade em termos de educação pré-escolar no campo escolar campineiro*⁷.

Procuram um sítio para iniciar a escola, que começa fora do período letivo tradicional, em setembro de 1976, temporariamente em uma casa alugada. Os primeiros trinta e cinco alunos são os filhos desse grupo de pais e amigos; os professores são especialistas de diversas áreas, que partilham uma concepção de educação. Alguns estão concluindo o curso de Pedagogia, mas a maioria tem formação em cursos como Letras, Arquitetura, Artes Plásticas.

⁵ Informações colhidas na dissertação de Mestrado: *Uma escola alternativa, avaliando sua trajetória*, de Maria Helena Nogueira de Sá, defendida em 1995 na UNICAMP, na área de Administração e Supervisão Escolar, sob a orientação da Profa. Dra. Letícia Bicalho Canêdo.

⁶ Loc. Cit, p. 305

⁷ Como expõe Maria Helena N. de Sá, na tese *Uma escola alternativa*. p. 01

Ao longo do tempo, a escola vai sofrendo mudanças na estrutura administrativa e ampliando o número de alunos. As dificuldades financeiras são grandes, pais são chamados a colaborar com análises econômicas e idéias, visto que os donos não têm visão comercial. É sugerida a abertura da sociedade, em forma de cooperativa, mas esta proposta não se consolida e começam a acontecer dissidências que geram outras escolas semelhantes na proposta pedagógica, mas com outra estrutura comercial.

Sua marca é a de uma escola alternativa, o que significa, para esta época, a busca de caminhos pedagógicos. Seus profissionais estão conectados com mudanças, participam de reuniões constantes para debater os rumos da escola, junto aos pais. Sua marca é a participação e o engajamento: todos colaboram para a formação da escola.

Nos primeiros cinco anos de vida, o Sítio instala-se no seu atual endereço. A rua Uirapuru tem precárias condições, dificultando o acesso principalmente em épocas de chuvas. Faz parte de um bairro da periferia da cidade, composto por pequenas chácaras. A opção por esta escola revela o modo de ser e os valores de famílias que optam por manter seus filhos estudando num ambiente diferenciado: nem os buracos da rua, nem a distância e outros problemas estruturais, impedem esse grupo de pais de apostar nesta proposta pedagógica, que diferencia o Sítio.

A principal característica destas famílias é a busca por um ensino diferenciado não apenas no espaço físico, mas principalmente no campo das relações que se estabelecem entre pessoas e conhecimento. Com o tempo, sua clientela vai se tornando cada vez mais distinta do ponto de vista da valorização intelectual, girando em torno das universidades da cidade.

O ensino é norteado por uma visão humanística de sociedade e centrado no desenvolvimento integral da criança, que não tem suas capacidades tolhidas em nome de uma grade disciplinar ou de um currículo a ser cumprido. Ao contrário, a criança é desafiada constantemente e estimulada a buscar seus próprios recursos para conhecer. Em decorrência desta premissa, surgem polêmicas a respeito do ensino formal e dúvidas sobre procedimentos pedagógicos: a criança que cria, mas não sistematiza conhecimentos.

É freqüente nesta etapa, o registro fotográfico⁸ revelando a criança convivendo em grupos, interagindo com o ambiente, fazendo arte. Adultos também se mostram sempre muito desenvoltos, descontraídos, e a tônica é o prazer: de aprender, de estar juntos, na escola, de ter liberdade para experimentar, de falar, de ser ouvido.

A área de Matemática se sobressai neste período principalmente como exercício do raciocínio, capacitando os alunos para resolver problemas usando ferramentas como cálculo mental, estimativas, representações. Leitura e Escrita são estimuladas através de amplos debates centrados no grupo ou em temas voltados para a área de Estudos Sociais, e na seleção criteriosa de textos e autores de literatura infantil. A área de Ciências também é desenvolvida através de temas geradores de pesquisa.

Nos próximos dez anos que perfazem a década de 80, a escola desenvolve-se como amplo espaço de debates políticos, muda de estrutura para constituir-se como sociedade aberta, o que provoca conflitos e novas rupturas. A direção da escola passa para uma das sócias e é assim mantida até os dias de hoje. Nesta década, muitos pais ligados à UNICAMP participam ativamente de atividades na escola, seja como colaboradores diretos, assumindo classes, ou através de assessorias.

Neste período também se organiza melhor a documentação escolar e surge a necessidade de contratar pedagogos, conforme a legislação. A participação dos profissionais de outras áreas vai diminuindo, a medida em que os especialistas vão chegando. Este fato traz como conseqüência uma certa mudança no caráter alternativo da escola, que fica mais semelhante às outras, no aspecto estrutural.

Se nos primeiros anos o tom da escola foi dado pela busca do prazer em aprender, nesta década se fortalece a idéia de instituição escolar, com a ampliação das séries iniciais do primário até atingir a 8ª série. Mas também se firma uma postura educacional de quem não visa atender um modelo único de aluno, o que na prática vale dizer a aceitação de diferentes e, muitas vezes, problemáticos alunos.

Entro na escola no início dos anos 90.

Comemora-se seus 15 anos de existência, tempo revelador de seu peso ideológico e sua história. O mundo, neste início de década que encerra o século XX, já

⁸ A Escola mantém um grande acervo de fotos, que ajuda a compor sua história.

havia presenciado a queda do muro de Berlim e a conseqüente reestruturação da Alemanha e da Rússia. Desenha-se um novo contorno geopolítico para o próximo milênio.

A política nacional vive seu período pós-militarismo, com reformas constitucionais, movimentos para eleições diretas e maior participação da imprensa no acompanhamento de fatos políticos relevantes, o que provocaria mudanças de comportamento social, como maior engajamento de jovens em movimentos, ampliação das ONGs (Organizações Não-governamentais), impeachment, criação de CPIs (Comissões Parlamentares de Inquérito).

Na área educacional as tendências apontam para a análise dos textos de Vygotsky e Luria, complementando a visão piagetiana de pedagogia cognitivista. Os trabalhos de Emília Ferreiro classificam em fases a alfabetização; os esquemas de Piaget norteiam a adequação de conteúdos e faixa etária; os estudos de Vygotsky demonstram a necessidade da interação social no processo de aquisição do conhecimento. São contemporâneos também os trabalhos de Madalena Freire, então na Escola da Vila, cuja publicação mais relevante para a época é *Paixão de conhecer o mundo* - conjunto de relatórios e observações de sala, lidos por todos nós que trabalhávamos com os pequenos. Neste tempo, a psicologia educacional se impõe como corrente norteadora do pensamento pedagógico.

Encontro-me num Sítio adolescente, funcionando num amplo e arborizado espaço, com salas de pré-escola até 8ª série, em dois períodos - matutino e vespertino. Neste tempo, a escola estava composta por uma sociedade de quatro mulheres que haviam assumido a direção após o rompimento da sociedade anterior, formada por dez pessoas. Três delas saíram para montar uma nova escola, último filhote desta cria de três instituições escolares, que também funcionam na cidade de Campinas.

Sou contratada para exercer a função de auxiliar das salas de primário, 1ª a 4ª série, no período da tarde. Esta função – que exerço por um período de seis meses - me permite transitar pela escola e aprender sua maneira de funcionar, bem como observar os diferentes professores, em suas classes.

Percebo diferenças estruturais em relação às escolas mais tradicionais e

conhecidas da cidade, com as quais tenho contato através de estágios e visitas, parte da conclusão de minha graduação em Pedagogia. As salas de aula estão organizadas para atender necessidades das crianças, sem a rigidez de carteiras em fila, funcionam em uma construção bem rústica e simples, mas que revelam sua marca, como as cores vermelha e verde, presentes nos batentes de portas e janelas. As paredes são decoradas por pinturas de alunos, quadros e posters, cortinas artesanais. No chão, cantos com almofadas, estantes de livros e objetos de coleções e pesquisas. As salas de primário estão num pavilhão que abre para uma varanda com vista para o pomar, dando a sensação de tranquilidade de um ambiente de fazenda.

As crianças circulam por este espaço com grande independência e os adultos monitoram seus movimentos, mas não os tocam. O recreio é um tempo de brincar, subir em árvores, jogar bola, durante meia hora. As aulas são geradas por temas e não por disciplinas, o que torna as atividades mais maleáveis, conectadas com o centro de interesse de cada turma. As classes têm poucos alunos, em comparação com outras escolas.

Nas minhas anotações desta época, encontro registros de aulas, dúvidas a respeito de atividades, perguntas para fazer à orientadora e a observação de que a relação entre as pessoas é diferenciada. Professores e alunos têm uma postura mais informal, que permite o desenvolvimento de um vínculo afetivo: as repreensões são feitas com muita clareza, os sentimentos são explicitados e os carinhos são recíprocos. Há uma relação de sinceridade e cumplicidade, que permite ao professor observar seus alunos com maior inteireza. Prova disso são os minuciosos relatórios feitos a cada bimestre, que incluem uma avaliação subjetiva do aluno, junto com seu aproveitamento escolar.

Outra diferença reveladora nesta escola é o movimento de busca por parte dos professores. A escola está sempre atenta a novos cursos e tendências educacionais, procura trazer profissionais de áreas diversas para trabalhar com seu corpo docente, monta grupos de estudo para discutir assuntos como alfabetização, artes plásticas, socialização, etc.

Uma dificuldade deste período ainda é a organização dos adultos que trabalham na escola, revelando-se em diferentes aspectos do cotidiano, como uso de materiais,

preparo de aulas, cumprimento de calendários. A escola prioriza aspectos relacionais onde as pessoas mantêm um convívio não institucionalizado, o que gera alguns entraves do ponto de vista organizacional.

Sua grande dificuldade continua sendo financeira, pois mantém um reduzido número de alunos que não é suficiente para sua receita. Mesmo assim, procura-se manter salários de mercado para os professores.

Nesta década a escola sofrerá importantes modificações. Uma das quatro sócias se afastará da escola, mudando-se para outra cidade. O período da tarde será desativado, concentrando-se os alunos num só período, por razões econômicas. A sociedade, que se mantém até hoje, ficará distribuída entre três mulheres, que dividem as funções de direção, coordenação e gerenciamento escolar. Alguns professores, já antigos de casa, se afastarão para exercer cargos políticos ou retomar estudos. Novos profissionais chegam, trazendo outras posturas e idéias. Vêm das universidades, com títulos recentes, mesclando teorias e práticas educacionais que entrarão em ebulição, numa época em que se pensa o aluno e a escola do futuro.

A rua Uirapuru, cujas chácaras foram sendo substituídas por madeireiras e armazéns, ganhará o tão esperado e discutido asfalto, mudando a aparência externa da escola. Serão construídas novas salas para receber computadores, algumas árvores grandes precisarão ser cortadas, dando lugar a jardins internos. A cada ano, novas adaptações de espaço se farão necessárias para atender alunos e materiais da escola.

O ensino acompanha as mudanças. Os educadores que compõem o corpo docente da escola trabalham arduamente para acompanhar o ritmo de seu tempo. Participam de congressos, buscam novas leituras, estudam a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases). A escola faz opções. Passa a funcionar por ciclos, não mais por seriação; amplia seu período, oferecendo aulas no período da tarde; trabalha com a concepção de projetos de trabalho.

Este panorama é resultado de todo um processo que inclui muitas tentativas, algumas ousadas e fracassos, e toda a história de formação da escola. O Sítio faz 25 anos e consolida-se como espaço pedagógico, como campo de atuação de profissionais engajados e atuantes, que buscam ampliar seus conhecimentos e, por

isso, podem oferecer um ensino de qualidade para seus alunos.

Numa escola em construção, a cada período revela-se uma necessidade de discussão. A década de 70 trouxe a necessidade de mobilização política; a de 80, a estruturação do ensino; a de 90, a assimilação de novas tecnologias e tendências; a de 2000, os aspectos culturais da pós-modernidade.

Atualmente a força propulsora dos debates é a questão da inclusão. Para uma escola que sempre trabalhou a questão das diferenças - sociais, culturais, étnicas - o que se impõe é a análise das semelhanças, do sentido de pertença que deve acompanhar um grupo. Para além do compreender o diferente, está o aceitar o igual, aquele com quem se pode partilhar. Pode-se observar esta afirmação através de dois exemplos distintos: uma criança com Síndrome de Down trabalhando numa sala de "normais" tem tanto a contribuir quanto seus colegas, numa relação de troca; um(a) professor(a) é o(a) diferente numa turma de alunos. É preciso que ele se inclua no grupo, para realizar um trabalho em equipe.

A partir de 1995 o corpo docente vai estudar, com mais afinco, as linguagens da informática para operar esta nova ferramenta escolar. O que os computadores podem trazer para uma escola com este perfil? Esta pergunta direciona o grupo para o aprendizado da linguagem Logo, com a supervisão de profissionais da área de Matemática ligados à UNICAMP e à PUCC SP. Este demonstra ser um árduo aprendizado, que coloca os professores em situação de alfabetização e os faz refletir sobre os movimentos e angústias vividos pelos alunos, neste processo.

Além das aulas específicas com os computadores, passam a ler e refletir a respeito da escola do futuro, do aluno para o ano 2000, das mudanças pedagógicas trazidas por ventos espanhóis. Esta postura de abertura para apreender o novo, os leva a outras buscas, como a de novos cursos, tanto como equipe quanto individualmente.

Nesta fase realizam-se oficinas de leitura, de matemática e feiras de ciências anualmente, trabalho que divulga as produções da escola durante o ano letivo. Nestes eventos, nos quais vão se aprimorando, passam a trabalhar com temas especiais para cada turma e a desenvolver projetos para apresentá-los.

No ano de 1997 minha turma de 4ª série mostrava-se bastante interessada por histórias de gigantes. Este interesse surgiu das leituras de mitos de criação do Universo, que estávamos estudando para compreender suas origens.

Nas rodas diárias li para eles diferentes histórias que consegui coletar nos livros de contos de fadas e nos clássicos infantis, tais como *A viagem de Gulliver*. Cada aluno fez sua representação, escreveu histórias, desenhou gigantes. Fizemos comparações, lendo também a respeito dos anões; os contrários se sobressaíram nestes debates. Levantamos questões como: o que é gigantesco? A esta pergunta, os alunos revelaram seu pensamento, compilado aqui em algumas frases:

- ✓ “Eu acho que é todo o dinheiro do mundo”.
- ✓ “É um prédio que tem em Nova York”.
- ✓ “É o escuro”.
- ✓ “É o big-bang”.
- ✓ “É o Universo”.

Para a oficina de leitura, que se aproximava, fizemos projetos de construção de um gigante, na escola. Algumas crianças escolheram a quadra para "deitar" seu gigante, outras pensaram em desenhos e pinturas nas paredes; mas o projeto que mais agradou foi o de construir um gigante usando como base um dos brinquedos do parque, a casinha do Tarzã. Fizemos uma instalação, usando materiais alternativos - tais como: tiras de plástico para fazer a cabeleira; almofadas e rede para a barriga; bambolês para os braços -, reunindo idéias do grupo e associando muitos conhecimentos nesta construção.



Da área de Ciências trouxeram a capacidade de desenhar o cérebro e suas funções, o que provocou a vontade de fazer o gigante por dentro também. As crianças pensaram em reproduzir os sons da respiração do gigante, enquanto dormia. Gravaram a sonoplastia do seu ronco, dos movimentos produzidos por ele ao despertar, com a participação da professora de música.

O resultado visual foi muito bom; adultos e crianças visitaram o gigante, passeando por seu corpo, ouvindo seus ruídos, escorregando por seus braços, conforme mostram as fotos⁹.



Produzi um pequeno texto para apresentar a instalação, inserindo uma participação mais efetiva do professor que registra, que também escreve e não apenas estimula produções dos alunos.

⁹ Material disponível em CD Rom, como parte da história dos formandos/2001.

INSTALAÇÃO DE UM GIGANTE

Somos vinte e nove. Vinte e oito crianças e eu. Vivemos o ano de 1997 e estamos trabalhando intensamente na 4ª série.

Escolhi a palavra “criança” propositalmente, pois “aluno” não abrange a inter-relação que estabelecemos. Assumo criança enquanto “ânsia em criar” e professora enquanto “mediadora do processo de construção/organização do conhecimento.

Por isso, quando nos reencontramos no início deste ano, estávamos criando um espaço interativo, trabalhando em projetos de um jeito bastante intenso.

Hoje este trabalho reflete nossos esforços e intenções: mergulhamos em mitos, navegamos por áreas de conhecimento em tempo/espaço diferentes e elaboramos conceitos. Isto é gigantesco.

Ao escolhermos como tema para a Oficina de Leitura uma instalação, uma obra de arte – no sentido de fazer e vivenciar Arte -, estávamos nos propondo a mostrar e compartilhar nossos avanços, nosso crescimento, com a comunidade escolar.

Foi muito bom fazer e viver esse gigante. Foi melhor ainda poder trazê-lo para dentro de nós todos, agora mais fortes e crescidos.

Segundo o Dicionário de Símbolos, de Jean Chevalier, “Gigantes são seres primitivos muito fortes, representam a força bruta”. “O gigante representa tudo aquilo que o homem tem de vencer para libertar e expandir sua personalidade”.

Cabe aqui citar Tatiana Belinky: “As histórias são material arquétipo verdadeiro e ajudam a criança a compreender a vida. A voar mais alto no único lugar em que são realmente livres: o mundo de sua imaginação”.

O trabalho pedagógico que acompanhou este projeto gerou um movimento de busca, por parte do grupo docente, de leituras que viessem fundamentá-lo. Passamos a estudar autores espanhóis que abordavam os Temas Transversais e os Projetos de

Trabalho como novas perspectivas para o exercício de aprendizagem. Passo a transcrever alguns aspectos desses estudos que orientaram nossas opções metodológicas.

Etimologicamente, a palavra *projeto* deriva do latim *projectus*, o que significa *jato lançado para frente*. De uma forma geral, são intrínsecos ao ser humano. Devem fazer parte do cotidiano, pois a vida é marcada por sucessivos objetivos, ou fins, que dependem de etapas e meios para serem alcançados.

Projetos de trabalho constituem uma forma de partir do que o aluno já sabe para direcioná-lo a outras experiências. O objetivo é trabalhar com situações de aprendizagem onde todas as relações e possibilidades se fazem necessárias, deixando para trás a fragmentação artificial do conhecimento escolar, de forma que o indivíduo se torne socialmente cooperativo e capaz de planejar e tomar decisões. Por se tratar de um trabalho em grupo, leva à socialização e cooperação. Implica em grande transformação do tempo e espaço, na revisão do currículo e, principalmente, na revisão da postura do professor.

Um projeto é uma atividade intencional. O envolvimento ativo dos alunos - traçando planos, resolvendo problemas, usando recursos variados, realizando trabalho prático -, é uma característica chave deste tipo de trabalho. Um projeto pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.

A responsabilidade e a autonomia dos alunos são elementos essenciais. Os alunos devem se tornar co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento. A cooperação está também quase sempre associada ao trabalho de projeto.

A autenticidade é uma característica fundamental. O problema a resolver é relevante e tem um caráter genuíno para os alunos. O problema não é independente do contexto e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.

Um projeto envolve complexidade e atividades de resolução de problemas. O objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas.

Tem um caráter prolongado e em fases. Envolve a escolha do objetivo central e formulação dos problemas, planejamento, execução, preparação das conclusões e avaliação, apresentação dos resultados.

Existem alguns parâmetros essenciais a serem considerados na realização dos projetos de trabalho. Dentre eles cabe destacar o papel da negociação pedagógica que deve se incumbir de estimular a motivação e a imaginação de todos os interessados, permitindo-lhes apropriar-se da situação na qual são atores. É importante também que os envolvidos na realização dos projetos se preocupem em projetar um horizonte temporal que se revele adequado à situação e aos alunos. Cabe ainda ao professor propor situações de avaliação que não se limitem ao produto final, mas considerem também o percurso realizado.

Esta é uma concepção mais abrangente, no sentido da não fragmentação, que permite estabelecer uma relação entre forma e conteúdo, cujo objetivo maior é a superação da dicotomia entre a prática social e a prática educativa. Os debates mais atuais da esfera pedagógica vêm trazendo para o centro a discussão a respeito desta dicotomia, fazendo-nos refletir sobre o a quem ela serve.

No século que se inicia, torna-se importante considerar a estrutura da escola e do currículo sob a perspectiva crítica, avaliando quais as implicações decorrentes das escolhas que se fazem na instituição. Recortes disciplinares que privilegiam conteúdos específicos, opções por correntes pedagógicas que legitimam o fazer escolar, concepções curriculares que atendem normas burocráticas, representam alguns dos entraves para uma reflexão mais eficiente a respeito da educação.

Ampliando o olhar, podemos nos surpreender com a constatação de que a questão de gênero que perpassa todo o sistema educacional é praticamente ignorada no cerne dos debates. Com Tomaz Tadeu da Silva¹⁰, pode-se pensar o quanto o currículo assume características masculinas ao mesmo tempo em que se observa que grande parte do professorado é basicamente feminina! Será este o momento de refletir a respeito da prática social e da prática educativa enquanto o que se mostra é que estamos prestes a assumir mais esta dicotomia?

¹⁰ No livro *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*.

A partir de 1998, os projetos de trabalho passam a fazer parte do planejamento anual da escola, que anteriormente elegia temas geradores para propor os conteúdos de cada série. Ampliam-se as reuniões pedagógicas, inserindo o espaço de estudo sobre projetos, incluindo toda a equipe pedagógica. Muitos problemas decorrem desta iniciativa, desde a condução de reuniões mais longas, com muitos participantes, até o ajuste entre leituras e debates. Prepara-se, durante este ano letivo, o corpo docente para trabalhar sob esta perspectiva.

Ao mesmo tempo, já se realizam projetos em algumas salas¹¹, coordenadas por professores que estão conectados com a proposta. As conquistas animam o grupo e contagiam outros professores, que ousam arriscar este outro jeito de propor trabalhos escolares. Porém, este não é um movimento unânime e uniforme; ao contrário, gera resistências e equívocos nos encaminhamentos com os alunos. A atenção se volta para o processo individual de cada professor, que precisa de tempo para adaptação e muitos estímulos para aceitar desafios.

Ao final deste tempo, é hora de comunicar aos pais as novas decisões e discutir sua viabilidade. Este se revela um novo desafio, pois a comunidade se sente insegura com as mudanças, por serem leigos no assunto e também por temerem falhas no processo de ensino já estruturado. A equipe se prepara para expor esta nova proposta, aceitar as sugestões e trabalhar nos ajustes necessários para implantar os projetos, por ciclo, para o ano de 1999¹².

Este é um ano de mudanças e muito trabalho, que se faz acompanhar de ajustes nas propostas, avaliadas semanalmente durante as reuniões pedagógicas. Mas é também um ano bastante produtivo, com vários projetos em andamento e uma nova dinâmica entre os professores. Os especialistas do Ensino Fundamental II percebem a necessidade de partilhar experiências com os professores polivalentes do Ensino Fundamental I. Algumas trocas são bem sucedidas e o Ciclo II (3^a, 4^a e 5^a séries) desenvolve, no período da tarde, projetos com a participação de professores dos dois segmentos. Ao final do período letivo, percebe-se grandes conquistas por parte do

¹¹ Neste ano (1998) desenvolvo o projeto *Colcha de Retalhos*, mais detalhado no corpo deste trabalho.

¹² Ano da realização dos projetos *Matrioshka* e *Como viver para sempre*, mais detalhados no próximo capítulo.

professorado, que ousou aceitar o desafio de dividir seu espaço mais íntimo: a sala de aula.

Em 2000¹³ outros projetos surgirão e cada turma, inserida em seu ciclo, já domina mais a linguagem do trabalho por projetos. Os registros estão mais elaborados, tornando-se uma tônica das aulas. Hernandez¹⁴ propõe sínteses em várias etapas do desenvolvimento dos projetos: para organizar uma tempestade de idéias, para encaminhar os próximos passos, para estabelecer papéis e também para avaliar o processo, ao final do projeto. Este recurso pedagógico mostrou-se eficaz na medida em que proporcionou aos alunos um canal de organização de idéias e um novo estímulo para o uso da escrita.

Saio da escola em meados do ano de 2000.

Os projetos por mim orientados ganham continuidade, aos cuidados da orientadora e sob supervisão da professora que vem me substituir. Ao final do ano letivo seus resultados aparecem e podem ser entregues à escola, para uso de todos os alunos e professores. Atualmente os projetos estão mais estruturados e os ciclos já mantêm encontros semanais para realizá-los.

Transcrevo neste espaço a proposta pedagógica assumida pela escola e apresentada aos pais, no final do ano de 1999.

¹³ Ano da realização dos projetos *Meninos e Meninas e Vila Ciências*, pela 4ª série, sob minha orientação.

¹⁴ Em seu livro *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*.

COMO A ESCOLA SE APRESENTA

Desde 1976 a Escola do Sítio se apresenta no campo escolar da região de Campinas com uma proposta diferenciada de Educação. Ao longo desses anos, vem pensando e repensando experiências de educadores do Brasil e do exterior e assim, construindo sua prática pedagógica.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Consideramos a ação pedagógica, ou o ensino/aprendizagem, como trabalho e, como tal, marcado pelas constantes reflexões no sentido de re-significar: Educação, Compromisso, Conhecimento, Responsabilidade, Relação professor/aluno, pais/escola.

Hoje, partindo da inquietação do coletivo de professores, está sendo discutido e implementado o trabalho por projetos e ciclos de formação.

Trabalhar pr projetos significa ajudar a criança a construir critérios e não apenas adquirir conteúdos. Professores e alunos devem conhecer o mundo em que vivem e agir sobre ele, construindo, se preciso for, novas regras, novos olhares, nova ação. É “compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, sociais e civis, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito”. (Parâmetros Curriculares Nacionais).

OS CICLOS DE FORMAÇÃO

A opção pela organização do tempo da Educação Infantil e Fundamental, em ciclos, fundamenta-se no respeito ao indivíduo em relação à sua formação, considerando seus interesses, necessidades, socialização, afetividade, desenvolvimento corporal. O tempo escolar está assim distribuído:

Educação Infantil – 3 anos

Crianças com 3, 4 e 5 anos

Professoras polivalentes

Professora especialista em Música

Coordenação

1º ciclo – 3 anos

Crianças com 6, 7 e 8 anos

Professoras polivalentes

Professores especialistas em Música e Educação Física

Coordenação

2º ciclo – 3 anos

Pré-adolescentes com 9, 10 e 11 anos

Pedagogas

Professores especialistas nas diferentes áreas de formação

Coordenação

3º ciclo – 3 anos

Adolescentes com 12, 13 e 14 anos

Professores especialistas nas diferentes áreas de formação

Coordenação

OS PROJETOS E O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

A crença no novo paradigma da Educação nos obriga a subverter a ordem instituída em relação ao tempo e espaço escolares. A lógica que norteia a organização das atividades é a lógica da formação plena do indivíduo. Assim, o tempo escolar não será dividido rigidamente em aulas, mas em momentos mais flexíveis de trabalho nos projetos e momentos mais específicos de ensino/aprendizagem de linguagens específicas. Para isso, a ocupação do espaço é mais flexível e abrangente. A escola funciona com todas as crianças, no período da manhã, e recebe os grupos, à tarde, em função de necessidades dos projetos e da articulação com linguagens diversas: música, teatro, artes plásticas, esportes e outras.

As atividades de Educação Infantil e 1º ciclo, serão estendidas para o período da tarde, com projetos especiais, podendo ser opcionais. Em relação ao 2º e 3º ciclos, além do tempo disponível no período da manhã, os alunos voltarão à tarde, um ou dois dias, para encontros com os especialistas que, naquele momento, estarão contribuindo para o desenvolvimento de projetos em curso.

CAPÍTULO II – OS PROJETOS

Neste capítulo pretendo relatar, em ordem cronológica, os projetos que desenvolvi com turmas de 4ª série, no período que inclui os anos letivos de 1998 a 2000. Optei por realizar este relato em tempo cronológico, para seguir o curso histórico do primeiro capítulo e para refletir a respeito do possível crescimento que se observa, em relação ao aspecto pedagógico no desenvolvimento destes trabalhos.

COLCHA DE RETALHOS

1998



A análise deste projeto será o ponto de partida para uma reflexão sobre oralidade e leitura em sua relação com a produção de escrita que se dá na escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para este fim, abordarei questões sobre oralidade e escrita, escrita e desenho, princípios que regem a organização de discursos e a relação que se dá entre o leitor e os coadjuvantes deste processo de leitura e produção de discursos.

Dentre as estratégias de trabalho que escolhemos para organizar o currículo escolar, se insere o momento de roda. O que representa o círculo na simbólica da leitura?

Recorro à Telemaquia para compor esta imagem. No canto II da Odisséia¹⁵, Homero descreve a formação das assembléias dos homens na praça para decidir a viagem de Telêmaco, que deve partir em busca de notícias do pai.

Mal raiou a filha da manhã, Aurora de róseos dedos, o dileto filho de Odisseu saltou da cama, vestiu a roupa, pendurou ao ombro o gládio acerado, atou nos delicados pés bonitas sandálias e passou para fora da alcova; seu semblante era o de um deus. Ato contínuo, ordenou aos arautos de claro vozeio convocassem uma assembléia dos meneludos aqueus.

Os arautos convocaram-nos e eles prontamente se reuniram. Quando se achavam reunidos, formando a assembléia, Telêmaco encaminhou-se para a praça, levando na palma sua lança de bronze. Não ia só; dois cães velozes o seguiam. Atena sobre ele derramara uma graça divinal e toda gente à sua chegada olhava-o com espanto. Ele foi sentar-se no lugar de seu pai e os anciãos lhe abriram espaço.

O primeiro a falar entre eles foi Egípcio, guerreiro acurvado pela idade, senhor de sabedoria imensa; fé-lo porque, com o divinal Odisseu, nos côncavos barcos, rumo a Ílio rica em cavalos, partira seu filho, o lanceiro Antifo. A este o selvagem Ciclope matou no seio da caverna; foi o último de que ele fez seu repasto. Egípcio tinha mais três; um deles, Eurínomo, juntara-se aos pretendentes; os dois outros não deixavam o eito de seu pai. No entanto, ele não esquecia o primeiro, pranteando-o e sofrendo. Por ele vertendo lágrimas, falou à assembléia e disse:

— Ouvi-me agora, itacenses, o que tenho para dizer. Não mais se reuniu a nossa assembléia, nem tivemos sessão, desde que o divino Odisseu partiu nos côncavos barcos. Quem nos convoca hoje? Dentre os moços ou dentre os homens idosos, quem tem uma questão tão premente? Terá ouvido, acaso, notícia do regresso do exército, que nos possa dar com certeza, por ter sido o primeiro a sabê-la? Ou tem algum outro interesse público, que nos tenha de comunicar e explicar? Espero que seja um homem

¹⁵ Na tradução de Jaime Bruna. p.19-20

honrado, com bom proveito. Que Zeus lhe conceda a realização do bem a que em seu íntimo aspire.

O círculo tem um centro, que cada homem pode ocupar por sua vez. Nasce, nesse espaço circular, a idéia da democracia. No processo narrativo, revela-se o uso da palavra que circula oralmente em função de decisões, diferindo do espaço que a palavra ocupa em outras instâncias orais, tais como conversas, preces, relatos. A apropriação que se faz dela, na narrativa, é circular, pois os presentes discutem, dialogam. A palavra gira, de forma circundante, em perguntas e respostas que vão culminar em uma ação, decidida pelos participantes da assembléia.

Avanço nesta reflexão partindo da hipótese de que a viagem de Ulisses, ela própria, compõe a narrativa.

Ao mar, são dadas a turbulência e calma das idéias que imprimirão movimento ao texto.

Ao barco, as palavras eólicas, de difícil domínio e imprevisível direção. Aos tripulantes, a coadjuvância que a recheia de detalhes, na aparência da verdade, que fascina os ouvintes.

Aos deuses, o roteiro e o argumento que encadeiam sentimentos e atos humanos, revelando virtudes e punindo malefícios.

Ao herói, é dado o privilégio de vivenciar os feitos e cumprir o destino a ele traçado pelos deuses.

Como não pode haver embarcação sem via, o mar contém o barco. Por não existir feito sem feitor, o enredo contém o herói. Para fazer sentido, deuses assumem a direção: do mar, do barco, dos homens, da história.

História esta que se torna ferramenta nas mãos da deusa Mnemosyne para dar significado à vida dos homens, que têm começo, meio e fim. Ao mesmo tempo em que explica e recupera o passado, se reveste de importância para justificar as batalhas, travadas em nome...dos deuses?!

Deuses imortais, juízes de homens mortais que a eles se curvam como os bois de recurvos chifres. É o temor dos homens que os impulsiona a lutar e conquistar terras, alargar domínios, aprisionar escravos. Mas é a este temor também que se

atribui a reverência aos deuses, traduzida na imolação de sacrifícios.

Porém o esforço/trabalho realizado pelos homens revela-se inútil ao constatar e confirmar sua impotência diante da morte: fragilidade humana que nem os mais bravos guerreiros podem superar.

A morte, que usa o tempo como instrumento, contém sua finitude e desperta nos homens o desejo de entender e explicar a vida cíclica. Observar a natureza os ajuda, mas não os sacia. A busca de explicações impulsiona os homens na criação de sofisticados recursos, os quais se apóiam em ferramentas encantadas, que parecem tudo poder: responsáveis pela ilusão freqüente de que o homem pode derrotar a morte, alcançar os deuses na sua imortalidade, igualando-se a eles.

A narrativa de feitos seja cantada através dos tempos ou impressa em livros, demonstra a ânsia humana em vencer seus limites. A grei humana usa o relato como instrumento, sublimando em seu imaginário a vontade de habitar o Olimpo, tornando-se invencível e imortal.

No início do dia, recebemos as crianças em um espaço externo – que freqüentemente varia segundo opções do grupo, condições do tempo e objetivos a serem atingidos. Como a escola possui grandes áreas verdes, estes encontros se alternam entre o caramanchão, o quiosque, a mesa embaixo do abacateiro, a varanda, a biblioteca ou a sala de aula.

Esta mobilidade espacial é estabelecida pelos professores, levando em consideração a faixa etária dos alunos, para que se consolide a rotina diária de trabalho. As crianças menores, que cursam a 1ª e 2ª séries, são recebidas em classe até que se sintam asseguradas em relação ao espaço e tempo em que permanecem na escola. Os maiores, de 3ª e 4ª séries, têm maior mobilidade sem que este aspecto comprometa a atenção e o envolvimento desejados para a atividade a ser proposta.

A roda, enquanto dinâmica de trabalho, é formada por um círculo em que se sentam alunos e professor(a), de forma a manterem contato físico com seus pares

promovido pela proximidade dos corpos, o que também contribui para que todos se olhem, observem gravuras, participem das discussões.

Esse é o momento inaugural do dia; para ele, são trazidos temas para conversas e debates que estruturam a comunicação oral, através da prática de falar e ouvir. Durante estas rodas, as crianças exercitam a capacidade de expressar-se, relatando fatos do seu cotidiano, comentando novidades, emitindo opiniões a respeito do assunto que está sendo discutido. Também aprendem a ouvir o outro, adulto ou criança; percebem a necessidade do esperar sua vez para falar e de usar a palavra com adequação, sem repetir o que já foi dito.

Quando este processo pode ser vivenciado diariamente, reflete a ampliação da oralidade, pois oferece a oportunidade de exercitar a capacidade humana de raciocinar, organizar idéias e exprimí-las com clareza. Outro aspecto que se observa ao longo desta prática é a ampliação do repertório de palavras e idéias, que geram decisões, visto que se institui um momento formal para este exercício.

A roda, assim como a praticamos nesta escola, está composta de dois segmentos: o acima descrito, espaço de conversas e discussões, e o momento de leitura. Esta experiência de leitura – do adulto para seu grupo de alunos - é uma prática da escola que está inscrita num quadro amplo relativo às questões da oralidade e escrita. A questão para análise que se coloca é: o que significa alguém ler para o outro?

Abordarei aqui dois tipos de leitura: aquela que realizamos a sós com o texto, que nos transporta para dentro e para fora, na medida em que concentra nosso olhar na palavra escrita, mas também abre nossos sentidos para permitir o imaginar; e aquela que realizamos em conjunto, a leitura-lição, segundo Larrosa¹⁶, realizada com freqüência no espaço escolar.

A respeito da primeira, leitura individual, detenho muitas imagens recolhidas de leituras e olhares: um poema de Rilke, *O leitor*, inspirado no quadro de Manet; um

¹⁶Jorge Larrosa. *A experiência da leitura. In Pedagogia Profana.*

quadro de Chardin, *Um filósofo ocupado a ler*; Clarice Lispector, em sua *Felicidade Clandestina*; Proust, *Sur la Lecture*; minha infância, meus devaneios percorrendo os livros que li e a observação de meus alunos-leitores, ávidos por descobrir novos mundos...

Estes recortes que faço me devolvem a reflexão de que, a respeito da leitura do outro que permanece em silêncio, apenas posso guardar imagens, pois ela é singular e impenetrável. Pode-se compartilhar suas impressões, comentar as marcas que um texto imprime, mas torna-se comentário e não leitura comunitária está inscrita no terreno solitário da experiência individual. Sua riqueza reside no para dentro e para fora, sua transformação está visível nos efeitos que provoca, na expressão de um rosto ou na escrita que este produz a partir da leitura realizada.

Neste sentido, ensinar a ler é ensinar a escrever, tomando esta escrita como manifestação de uma experiência, daquilo que marcou, sulcou no sujeito a partir do contato íntimo com o texto.

Sobre a segunda, leitura-lectio, recolho um texto/pérola do *Livro dos Simulacros*, tradução de *Les Mots*. Sartre descreve aqui a transformação de sua mãe ao tornar-se leitora, isto é, ao dar voz ao livro que lia. Ficam evidentes o processo de entrega e a transformação que ocorre nos sujeitos da leitura: a criança que ouve extasiada, amedrontada, e o adulto que fala, ambos transformados pela experiência da leitura compartilhada:

Anne-Marie assentou-me diante dela, sobre a cadeirinha; inclinou-se, abaixou as pálpebras, adormeceu. Desse rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Me desesperei: quem estava contando o que a quem? Minha mãe não estava mais ali; nem um sorriso, nenhum signo de convivência; eu tinha sido exilado. E, além disso, eu não reconhecia mais a sua língua. De onde lhe vinha essa segurança? Ao fim de um instante, eu tinha compreendido: era o livro que falava. Dele, vinham frases que me atemorizavam; eram verdadeiras centopéias, elas fervilhavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas; cantantes, nasais, cortadas por pausas e suspiros, ricas em palavras estranhas, encantavam-se consigo mesmas e com seus meandros sem se preocupar comigo; desapareciam, às vezes, sem que eu conseguisse lhes entender o sentido; outras vezes, eu já havia compreendido e elas continuavam a rolar nobremente em direção ao seu fim, sem me dispensar de uma só vírgula. Certamente, esse discurso não era destinado a mim. Quanto à história, tinha-se endomingado: o lenhador, a lenhadora e seus filhos, a fada, todas essas pequenas pessoas, nossas semelhantes, tinham se tornado majestosas; falava-se de seus farrapos com

*magnificência, as palavras imprimiam suas cores nas coisas, transformavam as ações em ritos e os eventos em cerimônias. Alguém começou a fazer perguntas; era o editor de meu avô, especializado na publicação de obras escolares e que não perdia uma ocasião de exercitar a jovem inteligência dos leitores. Parecia-me que me interrogava uma criança: no lugar do lenhador, o que teria ela feito? Qual das duas irmãs ela preferia? Por quê? Ela aprovava o castigo de Babette? Mas essa criança não era inteiramente eu e eu tinha medo de responder. E, contudo, respondi; minha fraca voz desapareceu e eu me senti como se fosse outro. Anne-Marie também era outra, com seu ar de cega extra-lúcida; parecia-me que eu era o filho de todas as mães, que ela era a mãe de todas as crianças. Quando ela acabou de ler, retomei vivamente o livro e levei-o embora sob o braço sem dizer obrigado.*¹⁷

Este temor que toma conta do ouvinte emana do texto, contagia-o e resulta numa releitura singular, a partir da apropriação do texto por este indivíduo. É o tipo de leitura que rompe com as estruturas – para Barthes, *texto de fruição* –, que evidencia a estranheza da natureza escrita. A idéia aqui presente tem a conotação de ruptura, de diferença, de exílio. Leitor e ouvinte experimentam a solidão absoluta, perpassada pelas páginas do livro. A narrativa agencia este isolamento, transformando-os em estranhos.

As leituras de roda se constituem como um terceiro espaço de leitura, na medida em que diferem da *lectio* por proporcionar a interação participativa dos membros da roda. Em segundo lugar, porque vêm de encontro a um desejo interno das crianças que nesta fase começam a indagar-se a respeito das questões mais amplas, tais como: *Quem sou? Como vim parar aqui? Como esse mundo se formou? Onde tudo começou? Como? Quando?*

No início do ano escolhi, para inaugurar estas leituras, o livro: *Ei, tem alguém aí?*¹⁸. O autor faz uso da linguagem narrativa para compor uma carta em que um personagem adulto escreve para seu sobrinho de oito anos, por ocasião do nascimento de seu irmão. O tio relata sua vivência e suas indagações a respeito do Universo, na noite em que fica só em casa porque seus pais estão a caminho da maternidade.

¹⁷ Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, p. 34. Tradução de J.B. Fontes, p. 105-6

¹⁸ De Jostein Gaarder.

Enquanto uma tia não chega para fazer-lhe companhia, ele “encontra” um amigo extraterrestre, Mika, e estabelece com ele um diálogo a respeito da Vida e da espécie humana. Nesta narrativa está presente um tom filosófico que instiga o raciocínio e a curiosidade infantil.

Este relato lido por mim para um grupo de crianças, nos levou a refletir a respeito do tema “Origem do Universo e da Vida”.

O livro foi "degustado" por nós, vagarosamente, prazerosamente, durante os encontros, no início do dia, por um bimestre. Surgiram muitas discussões e propostas de produção de desenhos, textos, novas leituras, novas conversas e reflexões do grupo a respeito do Universo, da origem da vida e de suas transformações. O livro também proporcionou momentos de auto conhecimento e nos revelou inquietações, dúvidas, emoções.

Qual a relação que se estabelece entre professora/leitora e alunos/ouvintes, nestes momentos? Estamos isolados pela narrativa, tal qual Sartre, em *Les Mots*, ou realmente vivenciamos uma leitura compartilhada?

Minha prática revela que a experiência da troca se dá após a leitura, nos debates que ela suscita. Tão importante quanto ler para as crianças, é dar voz a elas, após esta escuta de leitura. É neste espaço que se coloca sua compreensão subjetiva, e o conseqüente compartilhamento de nossas experiências.

Logo a curiosidade e o pensamento mitológico, mais próximo à criança desta faixa etária que as explicações científicas, vieram à tona. Por volta dos dez anos, a criança passa a perceber o mundo ao seu redor de uma forma mais ampla, num processo em que o egocentrismo está sendo superado, dando espaço à vontade de saber. Começam a surgir questões que a levarão a elaborar conceitos sobre a realidade em que está inserida. Uma das indagações recorrentes é: *“Como será que os diferentes povos explicaram essa realidade, antes de terem acesso ao conhecimento científico?”*

Para dar continuidade à reflexão sobre este tema, propus a leitura dos mitos de criação, entrelaçando descobertas e percebendo esse jeito especial de explicar fenômenos, através da linguagem, da história imaginada e contada.

Como têm espaço garantido para tratar desses questionamentos, as crianças perceberam que cada povo explicaria de um modo diferente os surgimentos, os começos, e que a diferença estava, justamente, no seu modo de vida, no local onde se situava e de como se relacionava com a natureza. Então, os siberianos explicavam a origem através do gelo, os australianos atribuíam à terra os poderes dos deuses, os oceanos primordiais explicavam aos japoneses a formação das ilhas e assim por diante.

As crianças trocaram essas impressões e começaram a estabelecer relações, como:

“Parece um quebra-cabeça, tem deuses da mitologia nórdica que aparecem nas histórias chinesas”; ou: “Eles sempre falam dos contrários: o bem e o mal, o quente e o frio, o yin e o yang...”; ainda: “A árvore da vida, Ygdrasil, é dividida em três partes:

- ✓ *Raízes – morada das forças do mal, representadas pelos titãs;*
- ✓ *Copa – morada das forças do bem, representadas pelos deuses;*
- ✓ *Tronco – morada dos homens.”*

Esta abordagem evidencia ideologias arcaicas, multisseculares, que trabalham com entidades como o Mal, o Bem, o Homem. Ao oferecer estas leituras, procurei proporcionar às crianças a explicação mítica e a explicação científica a respeito das origens.

Durante as discussões, o trabalho foi crescendo e tomando corpo. As crianças foram convidadas a observar o céu, fazendo registros daquilo que viam, navegando como o homem antigo pelas estrelas.

Junto a esse interesse, encaminhou-se a pesquisa científica sobre o Universo, oferecendo-se leituras e trabalhos de grupo para reunir dados, organizar descobertas, apropriando-se do conhecimento. Valeu tudo: revistas informativas, Internet, jornais, enciclopédias, registros antigos, hemerotecas, material oferecido pelos pais, enfim, quanto maior a exploração de material, mais eficiente o processo de troca.

Outras atividades estavam permeando este assunto, em outras áreas: na Matemática, o interesse pela ampliação das quantidades surgiu com a vontade de conhecer grandes distâncias interplanetárias e o sistema de medidas tornou-se fundamental para o entendimento das dimensões gigantescas.

Como o assunto estava fazendo parte do cotidiano, foram daí encaminhadas as produções escritas e todos fizeram registros de mitos, desenharam sua percepção do espaço, fizeram linhas do tempo deste processo de origem do Universo, que desencadeou outras descobertas, de outros começos: da vida, da espécie humana...

O princípio de organização da colcha se revela na composição, quadro a quadro, de segmentos que se complementam para formar um todo. Assim como o rapsodo, nas civilizações arcaicas, traduz o significado de “o costurador de cantos”, a idéia de costurar se manifesta neste trabalho através de múltiplos estímulos: textuais, visuais, orais, que se juntam para compor um texto/tecido em forma de colcha de retalhos.



Na Grécia arcaica o poeta, através da narrativa oral, tem permissão dos deuses para fazer circular a voz do passado, criando a imagem do Belo e do Justo a partir do canto de fatos antigos, que criam a vida do povo. Neste tempo, a memória se faz instrumento da narração. O aedo a exercita usando técnicas do lembrar; apropria-se do ritmo da palavra para criar versos que reúnem a ação humana passada, a arte do cantar e a magia da palavra sagrada.

O poeta está - para esta sociedade pagã - situado "à direita de Zeus-pai". Encontra-se revestido por uma aura de respeitabilidade e importância que lhe conferem o papel de porta-voz de um povo. Não precisa da luz, do olhar, da clarividência, mas sim da Memória que o faz cantar, com voz interior, versos que movimentem a engrenagem social: guerreiros guerreando, deuses endeusando, amores namorando...

O código social obedece a outros preceitos; ao falar na Ágora, homens sábios evocam a sabedoria dos deuses e aceitam sinais proferidos por estes para tomar decisões. Ao homenagear deuses, homens banqueteiam e oferecem imolações. Ao guerrear, pedem licença e o fazem em nome de deuses. Entre si, demonstram respeito para com o estrangeiro, cobrindo-o de gentilezas e oferendas.

Nas sociedades cristãs, a palavra-verdade está em poder dos ministros da Igreja, mas sua pregação ressoa menos poderosa já que vem acompanhada por outros sentidos, dados pela Escritura...escrita?!

A palavra aqui, de uma certa forma, está vinculada a um outro código de comunicação, que há muito rompeu o elo com o divino, passando a representá-lo de forma mais abstrata: Deus julga ações humanas segundo a dualidade bem/mal. Nas sociedades pagãs, ao contrário, os deuses convivem com virtudes e vícios, humanizados e deificados, assumindo uma só lei para ambos.

Convoco Benjamin, que nos ensina:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa

*rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.*¹⁹

Durante esta oficina, enquanto costurávamos a colcha, também tecíamos nossas histórias, entremeando-as com relatos de trechos do trabalho das crianças. Os pais-tecelões comentavam: “A energia aqui é muito forte”. “Isto aqui é uma mandala”.



¹⁹ Walter Benjamin. *Magia e Técnica, Arte e Política*. In *O narrador*, p. 205

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO - 4ª SÉRIE - 1998

A partir do livro: "Ei! Tem alguém aí?"- Jostein Gaarder

Este material foi produzido ao longo do ano letivo, contribuindo para o aspecto formal na estruturação da linguagem escrita. A habilidade para escrever cartas foi exercitada a partir do uso da linguagem narrativa para descrever lugares, personagens e acontecimentos. O levantamento de hipóteses a respeito da história do planeta Terra se deu pelas mãos dos personagens do livro que líamos na roda. O desenvolvimento textual foi ampliado por propostas de escrita a partir de situações provocativas, instigantes.

- "Eu sonhei que estava vendo a Terra. Fiquei tão curioso que abri a portinhola da nave e gritei para a noite negra: 'Ei! Tem alguém aí? Ou é tudo vazio e deserto?'" . Criar um texto para responder essa pergunta.
- "O bom de visitar um planeta desconhecido", disse Mika, "é que a gente começa a compreender melhor o nosso próprio planeta. Pois cada planeta tem suas vantagens, mas também suas desvantagens". Produzir um texto, descrevendo o que pode perceber em relação ao planeta Terra.
- Escrever uma carta para o Joakim, perguntando a respeito do Mika e da amizade entre eles.
- Desenhar o Mika, tentando descobrir semelhanças e diferenças entre ele e o Joakim.
- Escrever carta para um amigo da sala contando o que sabe sobre o Universo.
- Responder à carta recebida, contando a respeito de um assunto interessante. Produzir envelopes e papéis de carta personalizados.
- Escrever para o Mika para contar sobre a importância da água no planeta Terra, usando como base o seguinte diálogo entre as personagens:
 - ❖ "Está ouvindo alguma coisa"?
 - ❖ "Alguém está jogando água".
 - ❖ "É o mar. Ele mesmo joga água".

- O Joakim convidou Mika para brincar lá fora, mas eles teriam que se esconder da tia Helena. Imagine como Joakim resolveu este problema e crie um texto para contar as aventuras que eles viveram.

Nesta dinâmica, as atividades de leitura, escrita e desenho passaram a representar diferentes formas de "leitura": cada criança leu um mito diferente e dele se apropriou, experienciando muitas formas de expressão do mesmo tema. Cada mito foi desenhado/representado segundo diferentes técnicas e materiais (texturas, nanquim, tinta, lápis...). Foi recontado na linguagem oral, através da leitura do texto oferecido e, em outro momento, da leitura "livre", interpretativa e simplificada de cada leitor. O mito também foi escrito e reescrito até ficar incorporado a cada escritor/leitor. Usamos mapas para localizar regiões, estudamos configurações geográficas da Terra e fomos, aos poucos, alimentando uma idéia: aquele trabalho parecia mesmo um quebra-cabeças. Os mapas pareciam também representar recortes de regiões, os encaixes tornavam-se nítidos e... Nesta etapa, resolvemos montar, costurar, tecer esses textos, desenhos e histórias, todos juntos.



O resultado foi uma nova composição: uma colcha de retalhos. Esta Colcha se revelou uma dentre as possíveis metáforas que simbolizam o processo da produção e da organização textual. A tessitura, o ato de tecer, representando aqui todo o processo de estruturação dos aspectos formais da linguagem escrita: desenvolvimento de idéias, coerência, coesão, ampliação de repertório, gramática e ortografia. O tecido, o produto da tecelagem, encarregado de significar as “dobras” do pano do nosso processo de construção: a oralidade desenvolvida em debates, a leitura e a escuta de leitura. A enunciação e o enunciado.

Retomo Barthes, para ampliar esta reflexão:

... Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia...”²⁰

Torna-se relevante aqui estabelecer a diferença entre o tecer e o costurar. Nesta metáfora, está presente a idéia de juntar, reunir fragmentos, compor um todo através de partes. Neste trabalho, a colcha se revelou mais uma costura que uma tecelagem, pois nenhum de seus “pedaços” perdeu a unidade; porém, ao reuni-los, com linha e agulha, formou-se um todo que adquiriu outra composição, outro significado.

Esboçamos quatro momentos escolhidos dos desenhos que representavam cada mito e pintamos em tecido. O critério de escolha obedeceu a seguinte lógica, combinada pelo grupo: um desenho representaria as emoções sentidas e passadas pela história, usando cores e formas abstratas - sugeridas pela leitura de outro livro de

²⁰ Roland Barthes. *O prazer do texto*, p. 82-3

literatura infantil, *Sete cartas e dois sonhos*²¹; outro, tentaria representar, contar a história daquele povo; o terceiro, se encarregaria de passar a imagem simbólica do tema e o quarto quadro revelaria a personagem central, mais forte e presente. Depois, convidamos os pais e crianças para tecer a colcha, juntando todos os mitos num grande texto.



A realização deste projeto nos revelou o quanto se aprende em conjunto, quando nos propomos a ampliar possibilidades pedagógicas.

Percebe-se que a metáfora do círculo, usada para compreender o processo, revela toda uma temática posterior: todo e parte, totalidade, mito e ciência como princípios explicativos do real.

Da simbólica do círculo também participa a própria escola em questão, por ser uma instituição que se instaura, ou pelo menos pretende instaurar-se, fora do círculo oficial do ensino, conforme demonstra o relato do capítulo I.

²¹ Ligia B. Nunes & Tomie Ohtake. *Sete cartas e dois sonhos*.

Estes aspectos revelam que a metáfora abarca o todo, confirmando a polifonia, o concerto de vozes, que estruturam o processo dialógico, próprios do estatuto da oralidade.

PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS - COLETÂNEA

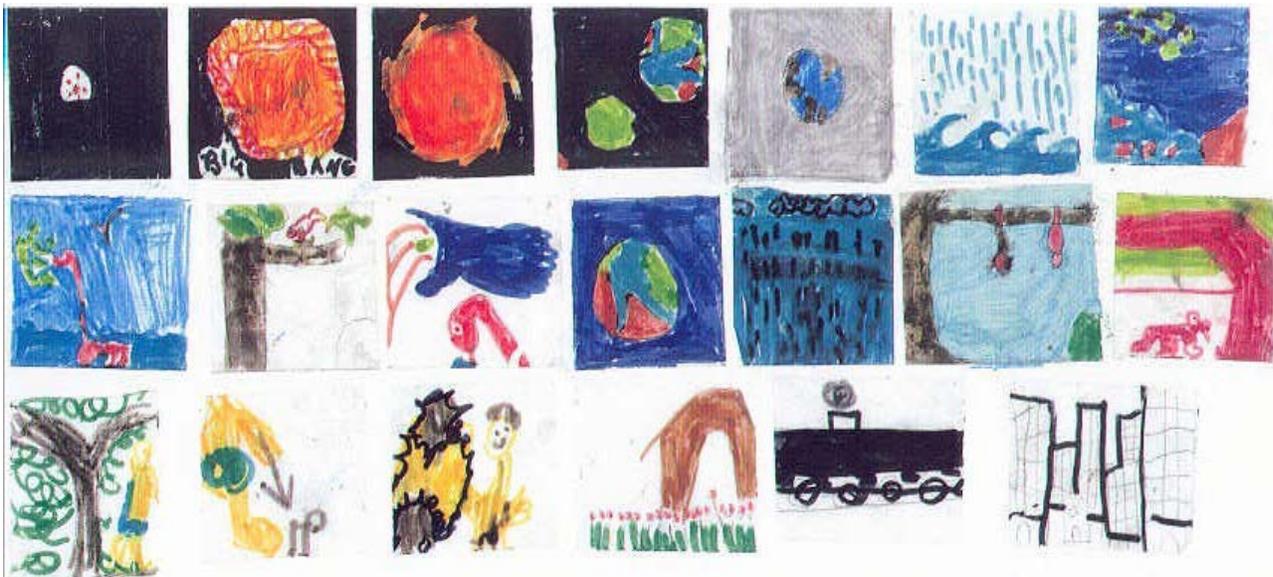
- ✓ Produções de texto com diferentes propostas e de cartas, com o objetivo de explorar a linguagem narrativa.



- ✓ Produção de slides sobre o tema: da origem do Universo à origem do Homem.



- ✓ Produção de linhas do tempo, utilizando recursos de escrita e desenho para representar cada etapa estudada.



- ✓ Confeção da Colcha de Mitos: desenhos, pinturas, leituras, contar em voz alta para a "platéia" convidada.
- ✓ Produção de um Jornal sobre a Oficina de Leitura: entrevistas gravadas com alunos, entrevistas escritas com roteiro para professores e elaboração dos textos jornalísticos.

- ✓ Produção da Revista Tempo, editada em computador, com textos informativos a respeito dos temas trabalhados, produzidos em grupo.

REVISTA TEMPO

4^A SÉRIE

1998

Caro leitor:

Essa revista foi criada por alunos da 4^a série e fala sobre origem e evolução do Universo, da Terra e dos Homens.

Todos os trabalhos foram feitos em grupo, sempre partindo de leituras e discussões da turma para depois se transformarem em textos informativos, com os dados coletados.

Para escrever os textos, primeiro assistimos a filmes, vimos CD rom, lemos e discutimos sobre o assunto.

Pesquisamos muito sobre o Homem e o Espaço e fizemos textos sobre

isso, depois selecionamos alguns deles e colocamos na revista.

Depois de eleger os textos nós batemos no computador, escolhemos o nome da revista.

Por que Tempo? Escolhemos este nome porque a revista fala sobre épocas, desde o Big Bang até os dias de hoje.

Esperamos que vocês se divirtam, aprendam e tenham uma boa leitura.

Esta revista reúne o resultado do trabalho de debates, leituras e produções de texto desta turma. Foi o veículo de comunicação escolhido para organizar, em temas, os assuntos pesquisados por cada grupo. Outras turmas confeccionaram jornais, filmes ou instalações para divulgar o projeto realizado.

Os textos aqui presentes representam uma coletânea das produções das crianças, com o objetivo de ilustrar passos importantes do trabalho. A Revista Tempo, de autoria dos alunos da 4ª série/1998, foi distribuída em disquete para que cada aluno tivesse acesso ao todo dos artigos. O grupo também produziu um exemplar ilustrado, disponível na biblioteca da escola.

A primeira versão destes textos, em sua fase artesanal, foi escrita à mão, para trabalhar alguns dos aspectos estruturais da linguagem, tais como: legibilidade,

ortografia, coerência e coesão textual. Nesta etapa, os grupos realizaram leituras diversas, explorando intensamente o material disponível na hemeroteca de classe, na biblioteca da escola e no acervo das famílias, que muito colaboraram enviando livros, revistas, filmes e cds. Após este trabalho, foram propostas atividades de registro, com a intenção de ampliar o uso da escrita como veículo de comunicação e divulgação de informações.

O procedimento de trabalhar em grupo foi bastante enfatizado, conferindo destaque à sua relevância e avaliando seus resultados. As crianças perceberam que alguns companheiros(as), mesmo que não sejam os amigos mais escolhidos para brincar, podem ampliar suas idéias, o que resulta em um trabalho mais completo. Esta dinâmica exigiu acompanhamento intenso da professora, pois as crianças estabelecem uma relação tumultuada e conflituosa com seus pares, solicitando interferência direta e pontual do adulto.

A partir das produções iniciais, propus a reescrita dos textos, em computador, para exercitar o procedimento de “passar a limpo”, efetuando as correções necessárias. Neste momento, usei como estratégia a simulação de uma oficina de redação para fazer a revista, onde cada equipe deveria desempenhar tarefas para compor o produto final. Este desafio permitiu que as crianças experimentassem, de forma lúdica, funções diversas: de redatores-mirins em equipes de redação, de correção, diagramação, ilustração e divulgação da revista.

Nas páginas seguintes, exemplifico alguns destes textos, priorizando a formação dos grupos e os temas abordados. Optei por conservar a autoria dos alunos, que me permitiram a divulgação de seus nomes neste trabalho.

Os temas escolhidos para compor cada artigo, demonstram o caráter integrado e circular conferido à pesquisa. Pode-se ler, neste exemplar, relatos de mitos de criação, textos produzidos a partir de leituras informativas, resenhas de filmes, definições sobre o espaço. Esta composição se traduz na reunião de “retalhos”, ou enunciados, de produções dos alunos durante o desenvolvimento do projeto.

MITOS DO UNIVERSO E DO SURGIMENTO DO HOMEM

Vários mitos usam gigantes e deuses para explicar a criação do Universo. Alguns mitos falam que os deuses construíram os primeiros humanos. O meu mito fala que as estrelas só estão no céu porque um coioote deixou elas saírem do saco. O meu mito explica que o deus mandou um dilúvio de 40 dias e 40 noites porque as pessoas não obedeciam a seus mandamentos.

Eles destruíram tudo e o deus resolveu matá-los.

Outro mito fala que os humanos nasceram da união de um macaco e de uma demônia.

Vários mitos explicam que o Universo foi criado por argila e moldado por deuses.

Grupo: Daniel, Gabriel, Julia A., Tamy

COMO OS POVOS EXPLICAM A ORIGEM DO UNIVERSO

Um mito Hindu conta que o Universo formou-se a partir de um ovo de ouro e de prata, a Terra se formou de uma pequena e fina camada de prata e o céu a partir de uma fina camada de ouro.

Um mito chamado "A moça que caiu do céu" conta que alguns animais do oceano primordial pegaram terra do oceano e de tanta terra que tinha, com os anos formou a Terra.

O mito do deus Sol conta que ele colocou um mastro no oceano primordial. Um dia o deus resolveu escalá-lo e quando já estava no meio do mastro, ele construiu a Terra para descansar.

Quando ele subiu até a ponta do mastro construiu o céu, sua casa.

Grupo: Julio, Bernardo, Maurício S., Luciana

MUNDO FLUTUANTE

No início, o mundo não passava de um lodaçal. A água e a terra estavam juntas. A vida era impossível.

Kamui fez este mundo com um grande oceano, nascente na espinha dorsal de uma truta enorme. Essa truta suga o oceano e cospe de novo para produzir os mares, quando se move provoca terremotos.

Um dia, Kamui olhou para o mundo e decidiu fazer qualquer coisa dele. Enviou uma lagartixa para fazer o trabalho.

Essa é uma parte da estória do mito "O mundo flutuante".

Grupo: Débora, Maurício F., Michele, Thiago

ESPAÇO

O espaço é o conjunto de planetas, estrelas, luas e fragmentos que giram ao redor do Sol. O Sol tem uma força gravitacional maior que todos os planetas juntos. A Terra é o planeta que tem vida no sistema solar. Também é o único em que se tem gravidade, água, oxigênio e nitrogênio.

Com os gases das fábricas, gasolina e fumaça de carro a nossa atmosfera está com muitos buracos, se continuar assim, daqui a 1000 anos estaremos morrendo de calor do Sol.

.Grupo: Izabel, Ju. A., e Maurício F. Souza.

ORIGEM DO UNIVERSO

Tudo começou com uma bola de gás comprimido. Um dia ela explodiu e essa explosão se chama "Big-Bang".

Depois disso, os gases começaram a se juntar e formaram as galáxias. O Universo todo estava quente, alguns gases começaram a girar e se juntar. Formou o Sol.

Ele começou a soltar pedaços e esses pedaços são os planetas do Sistema Solar: Terra, Júpiter, Marte, Mercúrio, Plutão, Vênus, Urano, Netuno e Saturno. A Terra estava super quente, os vulcões entravam em erupção, o mar ficava furioso, tinha terremotos, tinha redemoinhos e ficava o fogo contra a água. A Terra começou a esfriar e as coisas se acalmaram.

As primeiras formas de vida foram os plânctons e depois as geléias, insetos, peixes, saparia, e finalmente os répteis.

Estes animais foram evoluindo em anos e anos até formarem os mamíferos, gatos, cachorros, macacos e outros. Os homens surgiram da evolução dos macacos.

Grupo: Tamy, Gabriel, Ju. A., Daniel

Os cientistas já sabem explicar que o Universo já foi do tamanho de uma bola de "ping-pong" e que explodiu.

Depois de vários bilhões de anos ela foi-se acalmando. Milhões de grãos de poeira juntaram 9 grupos, a 3ª foi a Terra. A Terra é o único planeta que tem vida no Sistema Solar.

Passados vários bilhões de anos da explosão do "Bing - bang" ele se acalmou o suficiente para acumular em nuvens que se condensaram em conjuntos de estrelas. O espaço é um grupo de planetas, estrelas, luas e fragmentos que giram ao redor do Sol. O Sol tem uma força gravitacional maior que todos os planetas juntos.

Depois dessa explosão o Universo ficou furioso jogando meteoros para todo lado.

No meio dessa fúria, uma nuvem branca e quente apareceu e começou a girar e esquentar cada vez mais rápido. Algumas partes dessa massa viraram o Sol e o que sobrou virou os planetas.

Grupo: Izabel, Ju. A., e Maurício F. Souza

O PLANETA AZUL

Como foi possível, mesmo antes de existirem naves espaciais como hoje, descobrir que a Terra é um planeta? De que maneira se soube qual é sua forma, seu tamanho, sua cor e seus movimentos?

Para responder a essas perguntas precisamos recuar imaginariamente no tempo, até séculos e milhares de anos atrás, a fim de saber como os antigos supunham o que era a Terra e de que maneira eles conseguiram estudar o lugar em que viviam. Fazendo isso iremos perceber que, para saber o que é e como é a Terra, é necessário olhar com atenção para o céu estrelado, o Sol, a Lua e outros astros. Deve-se também viajar sobre a superfície terrestre e, além disso, pensar bastante sobre tudo o que se observa.

Há mais de 4 bilhões de anos, a Terra era uma bola de rocha incandescente. Mas já há 1 bilhão de anos a Terra era um imenso oceano com um só continente. Depois disso os continentes foram se separando aos poucos e até hoje a América

continua se afastando da África. Dois terços da Terra são cobertos por água. O fundo dos mares tem um relevo tão variado quanto as superfícies dos continentes.

A água dos lagos e dos rios é doce. O mar bate sem parar na orla que lentamente modifica seu aspecto. Há mais de 500 vulcões em atividade sobre os continentes e muito mais no fundo dos oceanos. As erupções vulcânicas podem formar ilhas.

Certas montanhas como os Alpes, são jovens. Elas têm apenas alguns milhões de anos, a erosão deu-lhes formas bem suaves.

Maria Lívia

PLANETAS

Os planetas são grandes bolas de pedaços de rochas e outras substâncias. O nosso sistema solar é formado de planetas, estrelas, galáxias e Via Láctea. Mas desses planetas só a Terra tem água nos três estados: líquido, sólido e gasoso.

Grupo: Marina Lima, Elisa, Bernardo e Thiago.

A LUA

A Lua é o satélite da Terra. Porém, os cientistas ainda não descobriram de onde ela veio.

Então eles tem 4 jeitos de explicar como ela surgiu:

- Ela pode ter se separado da nossa Terra.
- Ela pode ter sido capturada.
- Ela pode ter se formado de material do nosso querido planeta Terra.
- Ela pode ter sido formada a partir de um "choque" entre a Terra e um corpo do tamanho de Marte.

Do entulho desse "choque", se formou a Lua.

Na Lua já descobriram mais de 2000 amostras de rochas. Estudando essas rochas, os cientistas descobriram algumas histórias e que algumas rochas foram formadas de lavas de vulcões da Lua.

Grupo: Bruno, Daniel, Débora, Marina Senger

O SOL

O Sol é uma estrela que, com sua gravidade, mantém os planetas em sua órbita.

O Sol também aquece os planetas.

O diâmetro equatorial do Sol é de: 1.392.000.

O Sol é a estrela mais brilhante do Sistema Solar.

O período de rotação do Sol é de: 25 dias terrestres.

A temperatura na superfície do sol é de 5.500 C.

Por dentro do sol existe um núcleo radioativo.

A cada minuto uma bola de fogo explode no Sol.

O eclipse solar acontece quando a Lua passa diretamente entre a Terra e o Sol, criando uma sombra na superfície da Terra. Eclipse total do Sol é muito difícil de se ver.

Grupo: Gabriel, Michelle, Luciana, Helder

DIFERENÇA ENTRE: COMETA, METEORO, ASTERÓIDE

Cometa: um cometa é uma bola de poeira e gelo. Sua cauda é formada quando ele se aproxima do Sol, e aí o que era gelo vira gás e pó formando sua cauda.

Existe um cientista que se chama Jan Ort e acha que não foi um asteróide que acabou com a vida dos dinossauros, foi um cometa.

Meteoro: o meteoro é feito de pedras gigantes. A cauda do meteoro sempre fica apontada para o Sol.

Quando os meteoros passam chamamos de chuva de estrelas. Porque passam muito rápido e são pontinhos.

Asteróide: é uma rocha que fica orbitando, existem muitos com ferro ou metal no meio deles, isso pode causar um grande impacto e conseqüências.

Grupo: Débora, Marina S., Daniel, Bruno

ASTERÓIDES

E se caíssem asteróides na Terra?

Se caíssem asteróides na Terra os cientistas iam ficar preocupados e iam procurar algum jeito de resolver esse problema, ou desviar o asteróide ou explodi-lo com um raio laser.

Se o asteróide caísse na Terra ia causar muitos danos no local que ele caiu. Quando o asteróide caiu na Terra, as pessoas ficaram aflitas porque tinham medo de morrer. Se o asteróide caísse todos iriam morrer. Nos EUA, as casas geralmente têm um porão e as pessoas não vão morrer se ficarem lá, até tudo acabar. Só que longe das janelas.

Grupo: Elisa, Marina L., Bernardo e Thiago

COMO A TECNOLOGIA RESOLVEU?

O filme "Asteróides" é uma ficção científica, que foi inspirado no Cometa, que antes, era possível colidir com a Terra. Com as tecnologias avançadas dos cientistas de hoje, não será mais possível esse acontecimento. Já no filme, esse acontecimento foi possível e aconteceu.

Quem percebeu que o asteróide Eros saiu da órbita do cometa Flecher e estava entrando na órbita da Terra, foi a Dr^a Lily e um outro astrônomo, com um grande telescópio de um observatório.

Para se defender do asteróide, eles chamaram a "Fema" para ajudar. A "Fema", sendo uma força maior do exército, chamou as forças aéreas.

As forças aéreas usariam lasers que, como são muito quentes e atingiriam o asteróide com uma velocidade muito rápida, derreteriam e quebrariam o asteróide em milhares de partes.

O problema foi que o avião 3, quando decolou, teve que passar pelo furacão "Glória"

e isso causou danos para jogar o laser no asteróide. Mas mesmo com 2 lasers, eles quebraram o asteróide.

Neste filme, era um asteróide muito grande. O que atingiria a Terra era menor.

Por isso o 1997XF11 não irá colidir com a Terra. Pode ficar tranqüilo, isso não acontecerá, mas se você quer saber o que aconteceu depois no filme, alugue a fita.

Nós não vamos contar o filme, né?

Grupo: Júlio, Maurício C., Lívia, Isabela

QUAIS AS CONSEQÜÊNCIAS PARA O PLANETA?

A possível queda de asteróide na Terra, iria causar um terrível estrago (dependendo do tamanho).

Se um asteróide caísse no mar, a água iria invadir nossa cidade, causando a morte de muitas pessoas afogadas.

A destruição das cidades, da vegetação e das nossas vidas, seria horrível: uma destruição total.

Dependendo da velocidade que o asteróide vem, ele pode destruir a maior parte de uma cidade, mesmo sendo um asteróide pequeno. Alguns meteoros são feitos de um material mais forte por isso que alguns deles conseguem passar a atmosfera e atingir a Terra fazendo vários estragos.

Mas, isso só é uma teoria que explica o que já aconteceu e pode acontecer.

Grupo: Izabel, Jú. A., Maurício S.

CATÁSTROFE DOS DINOSSAUROS COM A QUEDA DE ASTERÓIDES

Sabemos que os asteróides causaram a extinção dos dinossauros. Os asteróides, ao se chocarem com a Terra, levantaram uma enorme quantidade de poeira. Essa quantidade de poeira não deixou que a luz do Sol passasse, causando assim a era glacial. Durante a era glacial as plantas morreram, então os dinossauros herbívoros foram ficando sem alimento e morreram. E os dinossauros carnívoros, sem água e alimento, também morreram. Um asteróide chamado 1997XF11 poderá se chocar com a Terra no ano 2028, no dia 26 de outubro. Assistimos a um filme chamado "Asteróides", e nele 2 asteróides iriam se chocar com a Terra causando assim uma rajada de fogo de 150 km. Se isso acontecesse realmente, os seres humanos teriam meios de defesa e não se extinguiriam como os dinossauros. Os humanos se defenderiam com armas e "Laser". Se o asteróide caísse no mar ele então provocaria uma enorme onda que destruiria cidades no litoral.

Grupo: Luciana, Michele, Gabriel, Helder

VULCANO

Vulcano, o mesmo que Hefesto, na mitologia grega e romana significa "deus do fogo e das artes metalúrgicas". Hefesto era filho de Zeus e Hera. Quando ele nasceu tinha um defeito no pé, por isso Hera empurrou-o para fora do céu. Ele viveu até os nove anos com a deusa Eurínome e Títis, depois retornou ao Olimpo (céu). Hefesto ficou irritado, e jurou vingar-se de sua mãe, então presenteou-a com uma cadeira de ouro, quando ela se sentou ficou presa. Como ninguém conseguiu libertá-la e Hefesto se recusava, Dionísio embebedou Hefesto para traze-lo de volta ao Olimpo para libertar a mãe. Hefesto possuía uma oficina de ferreiro embaixo de um vulcão, foi criador das armaduras de Aquiles.

A origem de seu culto estende-se a diversas regiões vulcânicas e lugares de indústrias metalúrgicas.

Em Roma era chamado de o "Deus das Chamas Destruidoras". Seu mais antigo festival era o da fornalha. O dia das fornalhas era celebrado em 23 de agosto.

COMO NASCE UM VULCÃO

O vulcão é formado assim: embaixo da camada terrestre existe um manto de magma e lava. Quando duas placas tectônicas se chocam, elas sobem e abrem um buraco embaixo da Terra. E se isso acontecer pode dar origem a um vulcão. Outras vezes o vulcão se forma assim: na crosta terrestre existem lagos de magma, que estão cercados por rochas duras que algumas vezes encontram lugares moles. Aí o magma sobe e quando ele chega lá em cima, vira lava e entra em erupção.

O Paricutin (vulcão que fica no México) nasceu no meio de uma plantação de milho, é! Nasceu em 1943!

Você sabia que pode nascer um vulcão na água?

Pois é, isso acontece quando em regiões montanhosas acontece um maremoto (um balanço forte na água) e rochas se chocam levantando terra e formar o vulcão.

O gêiser é um jato da água que, quando uma câmara subterrânea se enche de água quente, explode e solta essa água fazendo um tipo de erupção da água.

Você sabe o que é o gás que o vulcão solta?

Ele é um gás que matou milhares de pessoas em Pompéia, a cidade destruída, e que ainda mata.

Sabe como?

Esse gás faz um humano morrer e a lava passa por cima das pessoas, queimando-as e com o tempo viraram fósseis.

Você sabe se a lava derrete o granito?

Diferente dos metais como aço, metal e outros, a lava não derrete o granito e outras rochas. Isso não quer dizer que não aconteça nada, não! Acontece sim, o granito e outras (rochas), ao invés de derreter, viram pedacinhos de granito.

Você sabe por que um vulcão que está 'dormindo' há 500 anos acorda?

Porque de tanto ficar em erupção, acontece de pequeninos pedaços de rochas tamparem a passagem da lava.

Com o tempo, o vulcão toma força (enquanto está dormindo), e a lava consegue destampar o caminho, "jorrando" as rochas.

Você sabe qual é mais ou menos a temperatura da lava de um vulcão?

Isso varia muito, mas a temperatura da lava é de mais ou menos 1050°C a 1100° C.
Quente pra chuchu, hein?

Você sabe quantas camadas tem a crosta terrestre?

A crosta terrestre tem exatamente 10 camadas. Deve ser bem quentinho lá, no meio da nossa querida Terra, não é?

Grupo : Lu, Mi, Helder, Gabriel.

ORIGEM DO HOMEM

Os **Australopitecos** viviam há cerca de 3 a 4 milhões de anos atrás.
Como eles ainda não tinham descoberto o fogo, eles dormiam em árvores e não em cavernas.

Para caçar eles usavam pedras e paus.

Logo depois, eles foram arriscando ficar no chão, nas savanas, junto com antílopes e outros animais. Foi desse medo que eles foram evoluindo e virando **Homo Erectus**, um outro tipo de hominídeo, só que mais evoluído e com a capacidade de pensar só um pouco melhor.

Eles já tinham materiais mais adequados e afiados para a caça.

Foi raspando uma pedra na outra que o **Homo Erectus** descobriu o fogo, e assim poderiam cozinhar seus alimentos: como a carne, ovos e castanhas. Com isso eles já podiam dormir e morar em cavernas.

Eles se alimentavam de frutos, como castanhas e cerejas, de carne e de tutano, uma substância retirada de ossos.

Os **Homo Erectus** também evoluíram e viraram os **Homo Habilis**.

Eles e o **Homem de Neandertal**, já usavam peles de animais como vestimenta para se proteger do frio.

Até o começo do ano passado (1997), cientistas achavam que o **Homem de Neandertal** era o ancestral do homem, mas isso estava errado.

Você gostaria de saber como eles tomavam banho, não é?

Eles tomavam banho em rios e cachoeiras.

Já viviam em comunidades onde um ajudava o outro.

Depois deles vieram os **Homo Sapiens**.

Eles são nós, os humanos! Só que lá naquele tempo, menos espertos.

O homem moderno, o homem-coletor caçador, que colhia frutos e verduras, o homem agrícola, que plantava, e o homem industrial, que já construía fábricas.

Texto produzido por: *Isabela Melo, Lívia Maria, Júlio César, Maurício C.*

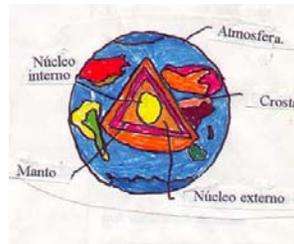
LEITURAS REALIZADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

- BOLTON, J. *Colcha de retalhos da Sra. Noé*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____ *A colcha de retalhos da boneca da vovó*. São Paulo: Ática, 1998.
- O Homem e sua grande Aventura*. [Vídeos]. Editorial Planetas, 1997.
- Fantasia*. [Vídeo]. Estúdios Walt Disney, 1998.
- GAARDER, J. *Ei, Tem alguém aí?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.
- GOLDIN, A. & OHTAKE, T. *Gota d'água*. Coleção Arte para criança. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1983.
- GONICK, L. *A história do universo em quadrinhos*. Vol I e II. Rio de Janeiro: Xenon, , 1989.
- HOMO SAPIENS* - Edição Israelita.
- LOBATO, M. *História do mundo para crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- LUZ DO SOL* [música] Caetano Veloso.
- MACHADO, A.M.(tradução) *A Criação do Mundo - Mitos e Lendas*. São Paulo: Ática, 1996.
- NUNES, L. B. & OHTAKE, T. *Sete cartas e dois sonhos*. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1983.
- ORIGEM DO HOMEM*. [CD Rom]. São Paulo: Revista Super Interessante, 1998.
- PHILIP, N. *Livro Ilustrado de Mitos. Contos e Lendas do mundo*. São Paulo: Civilização, 1996.
- Super Interessante, Veja, Enciclopédias* [revistas]
- RIBEIRO, D. *Noções de coisas*. São Paulo: FTD, 1995.
- ROCHA, R. *Azul e Lindo Planeta Terra - Nossa Casa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.
- SIS, Peter. *O mensageiro das estrelas - Galileo Galilei*. São Paulo: Ática, 1996.

MATRIÓCHKA

COMO VIVER PARA SEMPRE & ONTEM E HOJE

1999



A BIBLIOTECA DE BABEL

Jorge Luís Borges, Mar del Plata, 1941. Neste conto, o autor desenvolve a alegoria do Universo como Biblioteca. Descreve-os como uma sucessão quase infinita de hexágonos simétricos, perfeitamente dispostos de forma a compor um círculo imaginário. Sua definição: "A Biblioteca é uma esfera cujo centro cabal é qualquer hexágono, cuja circunferência é inacessível". Durante o texto, refere-se aos aspectos matemáticos que explicam o Universo/Biblioteca: algebricamente, geometricamente, aritmeticamente. Segundo ele, "a Biblioteca existe ab aeterno. O universo, com sua elegante dotação de prateleiras, de tomos enigmáticos, de escadas infatigáveis para o viajante e de latrinas para o bibliotecário sentado, somente podem ser criação de um deus. Para perceber a distância que há entre o divino e o humano, basta comparar estes rudes símbolos trêmulos que minha mão falível garatuja na capa de um livro, com as letras orgânicas do interior: pontuais, delicadas, negríssimas, inimitavelmente simétricas. O número de símbolos ortográficos é vinte e cinco: vinte e duas letras do alfabeto, o ponto, a vírgula e o espaço entre as palavras. Não há em toda a Biblioteca, dois livros idênticos. A teoria geral da Biblioteca é a natureza informe e caótica de quase todos os livros. Por uma linha razoável ou uma notícia justa, há léguas de cacofonias insensatas, de confusões verbais e incoerências. O Universo justificado usurpou bruscamente as dimensões ilimitadas da esperança. Sucedeu-se uma depressão excessiva. Aguardou-se o esclarecimento dos mistérios básicos da humanidade: a origem da Biblioteca e do tempo. Ninguém pode articular uma sílaba que não esteja cheia de ternuras e de temores; que não seja nalguma dessas linguagens o nome poderoso de um deus. Falar é incorrer em tautologias. A espécie humana está por extinguir-se e a Biblioteca permanecerá: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta. A Biblioteca é ilimitada e periódica".

Bonecas “matrióchka”...Esta foi a imagem que o grupo criou a partir das leituras que fomos realizando e das conversas de roda. Percebemos que uma coisa está dentro da outra, num contínuo preencher, completar.

Explicitando: começamos nossos encontros com uma intenção, declarada em projeto, de trabalhar o tema “O Homem e o Trabalho”, abordando, nas áreas de conhecimento, os conteúdos a respeito de origens do Universo, do planeta Terra, da vida, da espécie humana. O eixo do projeto era investigar as origens, os começos, para explicar, encontrar respostas às indagações do grupo: de onde viemos? Como e por que estamos aqui? Como tudo começou? Escolhemos a Literatura como ponto de partida.

A Literatura nos proporcionou a construção dessa imagem. Ao lermos *A fábula do Suficiente* e *O jardineiro que tinha fé*, da mesma autora²², ganhamos de presente a noção de que uma história está dentro da outra e começamos a escrever histórias para presentear o grupo: grupo/matrióchka.

A intenção foi tomando corpo, crescendo e a prática se mostrou através de escolhas feitas para realizar leituras, debates, pesquisas, escritas.

A cada livro lido, norteávamos nosso trabalho gerando momentos de reflexão, num ir e vir entre interesse e organização do conhecimento. Para realizar os trabalhos em grupo, precisamos praticar, garantindo a interação e a construção do conhecimento.

Durante o semestre, fomos intercalando os assuntos, discutindo também o cotidiano em conversas sobre a guerra da Iugoslávia, músicas que gostamos de cantar, comemoração do dia da Mulher. Cada tema era “pretexto” para reflexões orais (barracos)²³, produção de jornal, interferências do grupo, análises de mapas e gráficos.

²² Clarisa Pinkola Estês tem formação junguiana e se intitula contadora de histórias.

²³ Este termo foi assumido por nós, parafraseando um programa de televisão transmitido pela MTV, para designar nossas assembleias. O Barraco tinha a proposta de reunir pessoas em torno de um entrevistado(a), que se propunha a discutir um tema, previamente escolhido, com os componentes de uma espécie moderna de mesa redonda. Seu formato informal atingia o público jovem e fazia um exercício de debate, que me chamou atenção, levando-me a propor “barracos” para nossas rodas. Essa ampliação do espaço de roda despertou o interesse das crianças e nos deu a oportunidade de trabalhar com a argumentação oral. Escolhíamos um tema e nos preparávamos para levantar questões, concordar, discordar, defender ou criticar aspectos durante a discussão. Tomávamos o cuidado de fazer a síntese, garantindo a retomada do assunto e a organização das conclusões do grupo. Esta dinâmica, muitas vezes, reorientou nossas decisões ao longo dos projetos.

Passamos a produzir textos em grupo depois de discutir um assunto específico, ou escrever cartas para informar ao amigo o que havíamos apreendido a respeito das leituras realizadas.

Surgiu a necessidade de entender as normas da escrita para oferecer ao leitor - eu ou o outro - textos com garantia de legibilidade, correspondência à proposta, escrita correta.

Outra necessidade, disparada pelos projetos, foi a de compreender o Sistema de Numeração Decimal e ampliar a leitura, com compreensão, de grandes quantidades. Para oferecer às crianças recursos de construção e compreensão de sólidos geométricos, também foi trabalhada a exploração geométrica, espacial, necessária para representar espaços. O Sistema Métrico Decimal foi apresentado como recurso para a organização espacial da biblioteca da escola, quando foi preciso usar cálculos de área e perímetro e ter contato com medidas padronizadas.

Explicações míticas do homem antigo para os fenômenos da Natureza em comparação com as atuais descobertas científicas; interferência do homem no meio ambiente e sua conseqüente transformação; foram alguns dos assuntos abordados junto às áreas de Estudos Sociais e Ciências.

Em decorrência do exercício de síntese que passamos a experimentar durante o desenrolar das atividades, sentimos a necessidade de organizar esses assuntos em três projetos/matrióchka: *Caixa Mágica*, *Ei, tem alguém aí?* e *Como viver para sempre*.²⁴ Cada um deles atendeu a alguns objetivos:

- ✓ ***Caixa Mágica*** - incumbiu-se de trabalhar as relações de grupo, as representações do espaço físico (casa, escola, percursos, mapas...) e a discussão a respeito do Ambiente.
- ✓ ***Ei, tem alguém aí?*** - reuniu as sínteses das discussões em desenhos e produções escritas a respeito do Universo (origem e dados atuais).

²⁴ Cada um destes nomes se refere a um livro, que disparou a idéia do projeto. Todos estão citados na bibliografia.



- ✓ **Como viver para sempre** - abrangeu todo o trabalho: pesquisa sobre hábitos e preferências de leitura, projeto de escolha e organização do espaço físico, critérios para compra de livros, seleção e adequação das obras por faixa etária, assunto, editora. Exercitaram, neste trabalho, o papel de contadores de história, lendo para crianças de outras turmas.

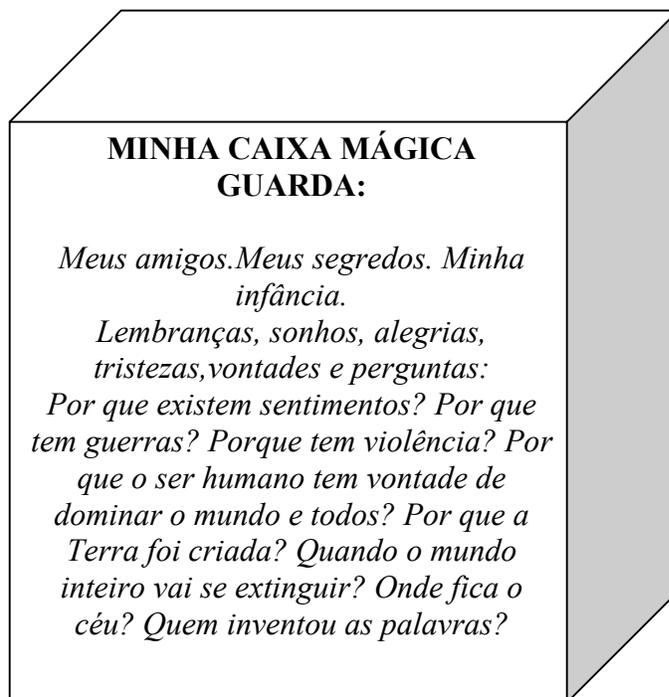
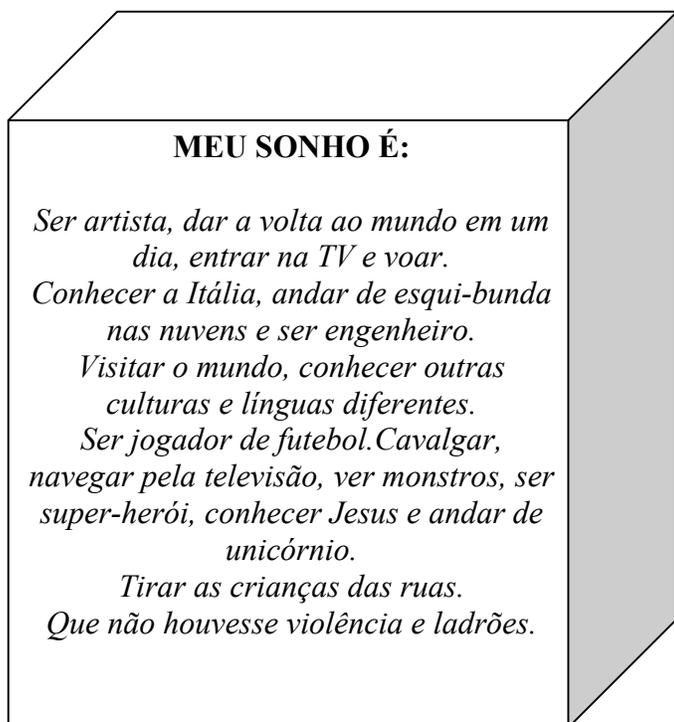
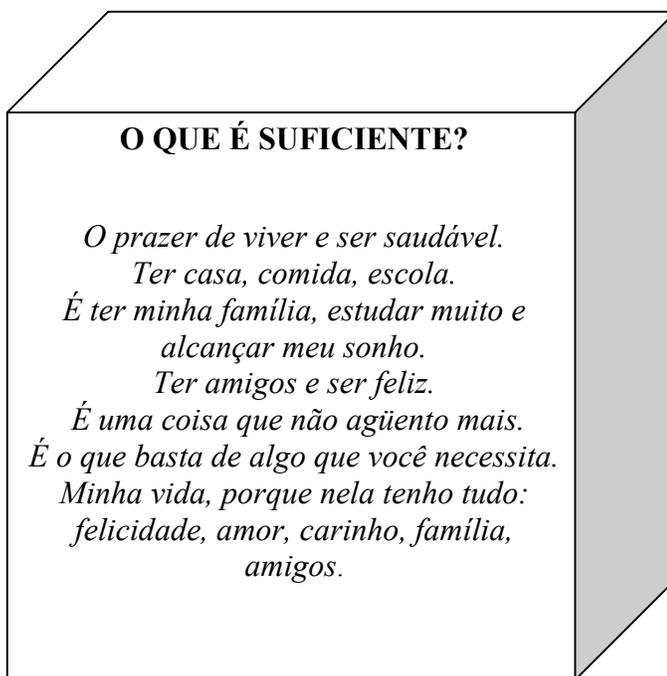
Num dado momento do desenvolvimento do projeto – para compor a apresentação da Oficina de Leitura -, as crianças, sob minha orientação, encenaram o "Big Bang"²⁵ fazendo uma coreografia para representar a primeira grande explosão e o surgimento dos planetas. Escolhemos a "Sagração da Primavera", de Stravinsky, para musicalizar esta dança; as crianças vestiam uma malha cinza e traziam nas mãos pedaços de tule, nas cores vermelho, amarelo,

²⁵ Disponível em vídeo no acervo da Escola do Sítio.

azul, branco que, ao serem agitados, simbolizavam as fases e os estados pelos quais passaram os corpos celestes até que se constituíssem como um Sistema Solar.

Também produziram, em slides para Power Point, a linha do tempo da história da vida, desde seu surgimento monocelular, até o desaparecimento dos grandes répteis e a conseqüente evolução dos mamíferos. Para este trabalho, além de leituras científicas, recorreremos a um trecho do filme "Fantasia", que retrata este evento. Este trabalho, ao diversificar modelos e canais de busca de informações, nos trouxe a possibilidade de ampliar também nossas representações, que puderam sair do registro escrito para a produção artística, aguçando a percepção estética das crianças.

Para organizar o portfólio individual, com a reunião das produções do semestre, escolhemos envelopes para depositar nossas três perguntas principais:



A leitura de mitos de criação, que foi nosso primeiro contato com o tema "Origem do Universo e da Vida", levou-nos a buscar outras narrativas e, principalmente, a descobrir nosso jeito particular de representá-las.

Outra grande contribuição do uso da linguagem narrativa como ponto de partida para os projetos de trabalho é a ampliação textual, no seu sentido estrito da escrita. As crianças, ao serem expostas a narrativas detalhadas, como a dos mitos de criação, ampliam seu repertório de idéias e passam a produzir textos mais elaborados, com qualidade literária. Também se amplia, para elas, o universo de leitura e seu repertório de palavras fazendo com que suas conversas, relatos escritos, representações gráficas, fiquem acrescidas em criatividade. O que se coloca é a questão da legibilidade, carregando as normas de leitura e escrita para o cerne do texto.

Esta trama - geradora do texto/tecido ao qual me refiro – pode ser comparada ao entrançado que se observa na linguagem narrativa.

Ora, se uma história puxa outra, um texto contém outro; e é justamente neste movimento de contenção e apropriação que ocorre a significação do conhecimento. Para fazer sentido, o mito - ou qualquer outra manifestação narrativa -, deve ser colocado em contato com ouvintes/leitores, que dele se apropriarão e, de um modo específico, darão continuidade ao fio da comunicação que, por sua vez, continuará tecendo outras histórias, de outros tempos... numa "*história sem fim*" como a que nos relata Michael Ende ou, como a que Rousseau realiza em suas *Confissões*.

A narrativa - seja dos feitos heróicos ou de fatos históricos -, tem raízes na idéia de um enigma que se multiplica. Benjamin diferencia, na narrativa, a figura do narrador - aquele que narra a história profana -, e a do cronista, narrador da história sagrada.

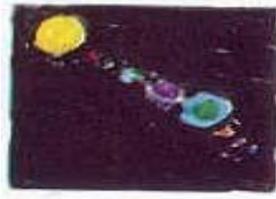
A imagem da boneca matrióchka fez com que o trabalho ganhasse uma dimensão ampla, significativa e particular já que nos proporcionou a noção de que uma história contém outra, um conhecimento leva a outro, uma idéia puxa a outra, um amigo ajuda o outro. As crianças apreenderam a noção do "todo": o Universo é um grande matrióchka porque contém o Sistema Solar, que contém o planeta

Terra, que contém os fenômenos naturais, que contém a origem da vida, que contém a origem dos homens... Que transformam e se relacionam entre si e com o Universo!

Dois grandes temas da Filosofia surgem aqui: a questão da totalidade e da origem. A totalidade, que abarca o todo e as partes, revela uma tentação idealista na necessidade humana de explicar quaisquer fenômenos naturais, acontecimentos sociais, transformações e sentimentos, através do artifício da generalização. Como que numa continuidade do pensamento aristotélico, tendemos a esquematizar e incorporar como mecanismo de análise o silogismo. Necessário destacar que a modernidade trabalha com a idéia de que não é possível totalizar. Como se explica a presença desta articulação de pensamento, em tempos de pós-modernidade?

A respeito da questão da origem, podemos observar dois aspectos. De seu sentido temporal, emerge a vontade ilusória de se obter a certeza do começo absoluto. Ainda hoje a Ciência trabalha sob esta perspectiva, buscando fontes que comprovem o início de tudo. Outro aspecto deste mesmo tema é a busca de explicação para aquilo que faz com que haja o ser, conforme nos propõe Heráclito.

COMO VIVER PARA SEMPRE



Quando a nova biblioteca ficou pronta, saímos de férias. No segundo semestre começamos a concretizar nosso trabalho de leitura. Já tínhamos contado histórias para as outras classes da nossa escola e esse trabalho cumpriu sua missão: melhorar a leitura.

Na volta às aulas, a orientadora do Ensino Fundamental I contou que tinha conhecido num congresso o projeto "Giroletras" da Escola Balão Vermelho, de Belo Horizonte. Eles fazem um trabalho de visitar outras escolas para incentivar professores, pais e crianças a lerem os livros que eles apresentam.

Ficamos com vontade de fazer algo parecido: visitar outras escolas para contar histórias.

Começamos com a idéia de visitar o CAIC, mas aconteceu um contratempo: houve um tiroteio em frente à escola que nos fez pensar sobre a violência. Conversamos a esse respeito e vimos que não era muito adequado visitá-los porque a escola não estava em condições de nos receber nesse momento. As mães estavam reclamando seus direitos de segurança junto à Prefeitura. A comunidade conseguiu um pouco de segurança para a escola.

Importante sinalizar que a questão da violência que aqui aparece não foi aprofundada, no sentido de gerar debates reflexivos com nossos alunos. A postura assumida pela escola foi de retrain-se, encolher-se, proteger-se, redirecionando para outra instituição – menos comprometida neste aspecto, talvez – a realização da experiência de leitura. A meu ver, deveríamos ter incorporado nos debates este aspecto – a violência – por ser relevante do ponto de vista da formação da consciência crítica.

Mas não foi por isso que deixamos de querer ler para outras crianças. Então M., professora da 7ª Série, sugeriu outra escola que tinha inaugurado recentemente uma biblioteca. Fomos recebidos pela 3ª Série da professora Maria Lucia, na EMPG Odila Maia Rocha Brito.

Assim como a nossa escola, lá também tem um espaço grande. Algumas classes sentam em grupo, outras não, também não usam uniformes.

Diferentemente daqui percebemos o lanche coletivo (merenda); o tempo de recreio menor e o uso de livros didáticos. Ficamos sabendo que as crianças repetem muito de ano e por isso os alunos são bem mais velhos que nós.

Eles nos receberam com muita alegria e marcaram uma visita à nossa escola, dia 09/12/99, para continuarmos com a idéia de trocar leituras.

Para isso, preparamos um painel na sala com os desenhos que ganhamos deles, um lanche com pastel e refrigerante. Quando eles chegarem, vamos fazer uma roda de leitura, na biblioteca. Também queremos mostrar nossa escola, fazer juntos uma atividade com argila e jogar futebol.

Conversamos em sala sobre a história do projeto e o grupo quis registrar estas conclusões:

- ✓ _ *"A gente aprendeu a organizar e mudar espaços."*
- ✓ _ *"Foi um projeto 'em cadeia': a Regina incentivou a gente a ler, a gente incentivou as outras crianças e essas crianças vão incentivar outras..."*
- ✓ _ *"Não foi um projeto só nosso, a gente pôde mostrar o resultado do trabalho para os outros. Ajudou a gente a pensar."*
- ✓ _ *"Quando a gente lê, ajuda a conhecer o mundo entendendo, conhecendo pessoas. É um trabalho que sai do livro, vai para as pessoas e se transforma em histórias, faladas e escritas."*

Conversando com a orientadora a respeito de todo esse trabalho, escolhemos algumas palavras que representam aquilo que ficou mais forte para o grupo porque modificou nossas primeiras impressões do projeto:

Mudança

Amizade

Diferenças

Pensar

Relacionamento Troca

Conhecimento

Livro

Incentivo

Leitura

Projeto

Biblioteca

Aprendizagem

Mundos

Solidariedade

Vontade

Trabalho Histórias

Riqueza

Educação

Futuro

Esperança

Felicidade

Crescer

Preconceito

Aprender com

Durante a realização deste projeto, meus estudos levaram-me ao pequeno/grande texto de Borges, que ajudaram a compor minhas reflexões a respeito de leitura. Releio-o muitas vezes e descubro, a cada releitura, outro caminho: será que também eu estou percorrendo os hexágonos infinitos da Biblioteca?

A alegoria do universo me transporta aos céus - não sei porquê - noturnos. O espaço sideral, com planetas e constelações, movimenta-se em minha imaginação. Pareço navegar pela escuridão num misto de sonho, que projeta imagens idealizadas - estrelas, cometas, naves espaciais - e de realidade, que diz saber os planetas em suas órbitas, os sistemas com sua estrela, seus satélites...

Logo retorno às páginas do livro para construir a simétrica constelação de hexágonos e galerias. A imagem que se forma é a de uma imensa placa-colméia plana: perfeição geométrica. Os hexágonos tornam-se minúsculos na minha colméia e de repente estou em uma Lilliput invertida, como um Gulliver em miniatura. Cada livro tem as dimensões de um prédio que devo escalar; cada página, um caminho inteiro a trilhar.

Também esta representação não se fixa, pois a descrição detalhada continua, fazendo-me contar estantes, e livros, e letras. Cálculos matemáticos sugerem organização, método, disciplina. Mas minha biblioteca não segue os padrões esperados: a simetria se restringe, a desordem se instala numa profusão de cores e tamanhos que negam a contemplação oriental.

Aqui me detenho e descubro o que procurava: os dois mistérios básicos da humanidade - a origem do universo e do tempo – se explicam em palavras!

A palavra escrita faz parte do universo humano e traduz hoje a depressão, causada pela usurpação brusca das dimensões ilimitadas da esperança.

O universo, assim como a biblioteca, é interminável e se encontra na dimensão do divino. A biblioteca, representada por livros - exemplares únicos - deverá permanecer, mesmo que não existam mais leitores.

Os livros, simulacros de palavras, contêm a totalidade: tudo está escrito. A palavra, representação humana, é ilimitada e periódica. Borges afirma:

"...ninguém pode articular uma sílaba que não esteja cheia de ternuras e de temores". O universo humano poderá se extinguir, mas a biblioteca, universo divino, existe *ab aeterno*...

Transporto-me, por páginas mágicas, para a viagem na busca pela eternidade. Entro na estante pela porta do livro *Como viver para sempre*, de Colin Thompson, e percorro caminhos para além dos muros da cidade, traçando percursos socráticos. Novamente a sensação de que a biblioteca é o universo me persegue. Nada mais resta à humanidade, a não ser conhecer-se. A reverência à palavra, transcrita em idiomas diversos, confirma o culto humano àquilo que está escrito. Encontro-me com a divindade: palavras são ícones do conhecimento. Fórmulas se misturam em poções-frases que vou sorvendo ao caminhar.

Em cada livro, pistas para desvendar o mistério insondável: descobrir-me pouco, pequena, frágil, mortal. Sorver o elixir da juventude significa perder a alegria de transformar-me até, finalmente, morrer. E, agora sim, tornar-me partícula universal.



ONTEM E HOJE



Dando continuidade aos projetos, resolvemos reunir os conhecimentos em um tema: “De ontem e hoje”. Desenvolvemos pesquisas a respeito da espécie humana para entender melhor como vivemos hoje, aqui neste país, cujo povo se constituiu da mistura de culturas diversas.

Neste percurso, assistimos a série de vídeos “O homem e sua grande aventura”, lemos textos informativos e discutimos sobre as mudanças que ocorreram com a espécie humana. Tivemos um encontro com a 7ª série para contar o que aprendemos sobre o assunto. Eles nos mostraram suas pesquisas sobre o DNA e como chegaram a esse tema. Cada grupo escolheu uma forma de registrar os assuntos abordados.

Ao discutir o homem, suas conquistas e mudanças, ficamos mobilizados a descobrir como nós vivemos. Partimos de um resgate da história da família de cada um, descobrindo origens; visitamos o Memorial do Imigrante; assistimos a filmes que provocaram outras discussões e orientaram nossas perguntas para a busca de respostas. *Quem somos nós? Como foi que aconteceu o encontro entre tantos povos, em diferentes épocas? O que isso significa nos dias de hoje?*

Novas leituras, registros, trabalhos em grupo, foram compondo os saberes sobre essa sociedade.

No desenrolar dos projetos, demos ênfase ao movimento de aprender a ouvir o outro, vivenciando situações de roda que trouxeram para discussão angústias do grupo.

Também trabalhamos com o tema Preconceito, com crianças da 7ª série; trocamos leituras de crônicas com a 5ª série; lemos para crianças de outra escola e as recebemos para concretizar a troca, atingindo assim o principal objetivo do trabalho por projetos: transformar e construir saberes.

Hoje a turma demonstra maior autonomia para trabalhar em grupos, para resolver problemas (o sumiço do livro, o ouvir o outro, o futebol)...

Nossas leituras nos transportaram a outros lugares e tempos, estimulando o exercício de descobrir outros povos, costumes. E, neste movimento, descobrir a si próprio e perceber-se enquanto participante de um grupo que tem e faz a sua história.

LEITURAS REALIZADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

ESTÈS, C. P. *A fábula do suficiente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____ *O jardineiro que tinha fé*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998

Hemeroteca [coleção de jornais organizada pelo grupo de alunos].

O Homem e sua grande Aventura. [Vídeos]. Editorial Planetas, 1997.

Fantasia. [Vídeo]. Estúdios Walt Disney, 1998.

GAARDER, J. *Ei, Tem alguém aí?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

GOLDIN, A. & OHTAKE, T. *Gota d'água*. Coleção Arte para criança. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1983.

GONICK, L. *A história do universo em quadrinhos*. Vol I e II. Rio de Janeiro: Xenon, , 1989.

HOMO SAPIENS - Edição Israelita.

JOSÉ, E. *Caixa mágica de surpresa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1997.

LOBATO, M. *História do mundo para crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

LUZ DO SOL [música] Caetano Veloso.

MACHADO, A.M.(tradução) *A Criação do Mundo - Mitos e Lendas*. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, L. B. & OHTAKE, T. *Sete cartas e dois sonhos*. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1983.

ORIGEM DO HOMEM. [CD Rom]. São Paulo: Revista Super Interessante, 1998.

PHILIP, N. *Livro Ilustrado de Mitos. Contos e Lendas do mundo*. São Paulo: Civilização, 1996.

Super Interessante, Veja, Enciclopédias [revistas]

RIBEIRO, D. *Noções de coisas*. São Paulo: FTD, 1995.

ROCHA, R. *Azul e Lindo Planeta Terra - Nossa Casa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

SALGADO, S. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIS, Peter. *O mensageiro das estrelas - Galileo Galilei*. São Paulo: Ática, 1996.

THOMPSON, C. *Como viver para sempre*. São Paulo, Brinque-book, 1996.

**A CAIXA DE PANDORA:
VILA CIÊNCIAS - MENINOS & MENINAS
2000**



Mito de Prometeu e Pandora²⁶

*Oculto retêm os deuses o vital para os homens;
senão comodamente em um só dia trabalharias
para teres por um ano, podendo em ócio ficar;
acima da fumaça logo o leme alojarias,
trabalhos de bois e incansáveis mulas se perderiam.
Mas Zeus encolerizado em suas entranhas ocultou,
pois foi logrado por Prometeu de curvo-tramar;
por isso para os homens tramou tristes pesares:
ocultou o fogo. E de novo o bravo filho de Jápeto
roubou-o do tramante Zeus para os homens mortais
em oca férula, dissimulando-o de Zeus frui-raios.
Então encolerizado disse o agrega-nuvens Zeus:
“Filho de Jápeto, sobre todos hábil em tuas tramas,
apraz-te furtar o fogo fraudando-me as entranhas;
grande praga para ti e para os homens vindouros!
Para esses em lugar do fogo eu darei um mal e
todos se alegrarão no ânimo, mimando muito este mal”.
Disse assim e gargalhou o pai dos homens e dos deuses;
ordenou então ao ínclito Hefesto muito velozmente
terra à água misturar e aí pôr humana voz e
força, e assemelhar de rosto às deusas imortais
esta bela e deleitável forma de virgem; e a Atena
ensinar os trabalhos, o polidedáleo tecido tecer;
e à áurea Afrodite à volta da cabeça verter graça,
terrível desejo e preocupações devoradoras de membros.
Aí pôr espírito de cão e dissimulada conduta
determinou ele a Hermes Mensageiro Argifonte.*

²⁶ Hesíodo. *Os trabalhos e os dias*. Tradução Mary de Camargo Neves Lafer.

*Assim disse e obedeceram a Zeus Cronida Rei.
Rápido o ínclito Coxo da terra plasmou-a
conforme recatada virgem, por desígnios do Cronida;
Atena, deusa de glaucos olhos, cingiu-a e adornou-a;
deusas Graças e soberana Persuasão em volta
do pescoço puseram colares de ouro e a cabeça,
com flores vernais, coroaram as bem comadas Horas
e Palas Atena ajustou-lhe ao corpo o adorno todo.
Então em seu peito, Hermes Mensageiro Argifonte
mentiras, sedutoras palavras e dissimulada conduta
forjou, por desígnios do baritonante Zeus. Fala
o arauto dos deuses aí pôs e a esta mulher chamou
Pandora, porque todos os que têm Olímpia morada
deram-lhe um dom, um mal aos homens que comem pão.
E quando terminou o íngreme invencível ardil,
a Epimeteu o pai enviou o ínclito Argifonte
veloz mensageiro dos deuses, o dom levando; Epimeteu
não pensou no que Prometeu lhe dissera jamais dom
do Olímpio Zeus aceitar, mas que logo o devolvesse
para mal nenhum nascer aos homens mortais.
Depois de aceitar, sofrendo o mal, ele compreendeu.
Antes vivia sobre a terra a grei dos humanos
a recato dos males, dos difíceis trabalhos,
das terríveis doenças que ao homem põem fim;
mas a mulher, a grande tampa do jarro alçando
dispersou-os e para os homens tramou tristes pesares.
Sozinha, ali, a Expectação em indestrutível morada
abaixo das bordas restou e para fora não
voou, pois antes repôs ela a tampa no jarro,
por desígnios de Zeus porta-égide, o agrega-nuvens.
Mas outros mil pesares erram entre os homens;
plena de males a terra, pleno, o mar;
doenças aos homens, de dia e de noite,
vão e vêm, espontâneas, levando males aos mortais,
em silêncio, pois o tramante Zeus a voz lhes tirou.
Da inteligência de Zeus não há como escapar!*

Início o relato deste projeto apresentando, em breve glossário, as personagens dos *Erga* que compõem o mito de Prometeu.

ZEUS: o agrega-nuvens, Cronida, deus dos deuses do Olimpo. Representa a Métis/astúcia divina. Seu poder e força incondicionais lhe conferem o absoluto reinado. Seu instrumento é o fogo, segundo segredo dos deuses, e seu símbolo, o raio. Ao sentir-se ameaçado, demonstra sua ira através da vingança.

PROMETEU: titã, filho de Jápeto e Climene, carrega Métis no nome, representa a astúcia, a consciência e a sabedoria. Descobre dois segredos dos deuses: nas entranhas da Terra encontra-se o germe do Céu; e o fogo.

Pai intelectual dos homens modelados com argila e lágrimas, à semelhança dos deuses. Atená lhes confere o sopro divino. Prometeu ensina aos ignorantes homens como aproveitar a natureza para sua evolução. Precisa do fogo. Premedita dois ardis para enganar Zeus: disfarça sob peles os ossos do animal imolado e rouba o fogo do carro-do-sol, de Apolo, para oferecer aos homens. Com estes atos sofre a condenação de Zeus: viver acorrentado a um rochedo, tendo seu fígado perenemente devorado pela águia. Hércules o salva deste castigo, matando a águia com o consentimento de Zeus.

EPIMETEU: titã, irmão de Prometeu e seu contrário, representa a imprudência inconsciente, que desperta a curiosidade, e o esquecimento. Recebe de Zeus o presente/castigo destinado aos homens e seus descendentes: Pandora.

PANDORA: primeira mulher, moldada por Hefesto em argila e água, a mando de Zeus. Sua aparência é forjada à semelhança das deusas.

Recebe da Afrodite os dons da beleza e dos encantos femininos, que seduzirão os homens. Das Musas recebe a Fala; Atená a adorna com flores frescas. Transporta um jarro, de onde jorram todos os males mudos destinados a transformar o destino dos homens, agora condenados a trabalhar para sobreviver e enfrentar a condição de humanos: mortais.

Somente a Expectação permanece aprisionada no jarro de Pandora, criando a necessidade de busca e de espera que impulsionam a humanidade.

HOMENS: criação do titã Prometeu como réplicas em miniatura dos deuses. Inauguram a separação entre deuses/homens/animais, como cumprimento de uma pena, pagamento de um tributo pela culpa de apossar-se do fogo, reservando a cada uma dessas três espécies um percurso diferente, fazendo

com que jamais se encontrem: deuses são imortais, homens são mortais e têm consciência dessa característica e os animais são mortais sem consciência/conhecimento. A cada uma destas três formas de vida são delegados reinos distintos, hierarquizados. Ao reino humano é reservado o trabalho, pagamento a Zeus pelo roubo do domínio do fogo.

Esse instrumento torna-se fundamental na passagem da condição nômade que nos fez coletores/caçadores para a de agricultores. A evolução da humanidade, cujas fases distintas o mito relata através de metáforas, parece ter sido tramada pela culpa, tecida pela sabedoria e regida pela ira dos deuses.

Ao trazer essa metáfora para a turma, no início do ano letivo, não tinha a exata dimensão do que estava provocando. Essa é uma estratégia que usamos no Sítio para propor/disparar vontades de saber. A cada ano, professores escolhem como querem receber as crianças: com um livro, um presente, uma pergunta para a sala. Neste ano, recebi minha turma com um baú de madeira entalhada que lembra uma pequena arca, e com uma pergunta/convite: "*há algo diferente no ar?!...*"

Saímos pela escola com o objetivo de desvendar essa diferença. Muitas crianças relataram uma percepção sensorial: "*O ar está mais úmido porque choveu*"; outras, notaram mudanças espaciais no ambiente, como construção de salas e plantas novas pelos jardins; algumas se reportaram à mudança de série e de sala. Li para elas o mito de Pandora,²⁷ convidei-as então a registrar essas impressões juntamente com suas vontades para aquele começo de ano. Depositamos essas escritas e desenhos na Caixa. Ao ler com eles esses desejos, descobrimos, junto a questões mais simples, perguntas como: "Por que morremos? Para onde vamos? O que estamos fazendo no mundo?". Abrir a Caixa de cada um revelou segredos e dificuldades que se tornaram o desafio do trabalho.

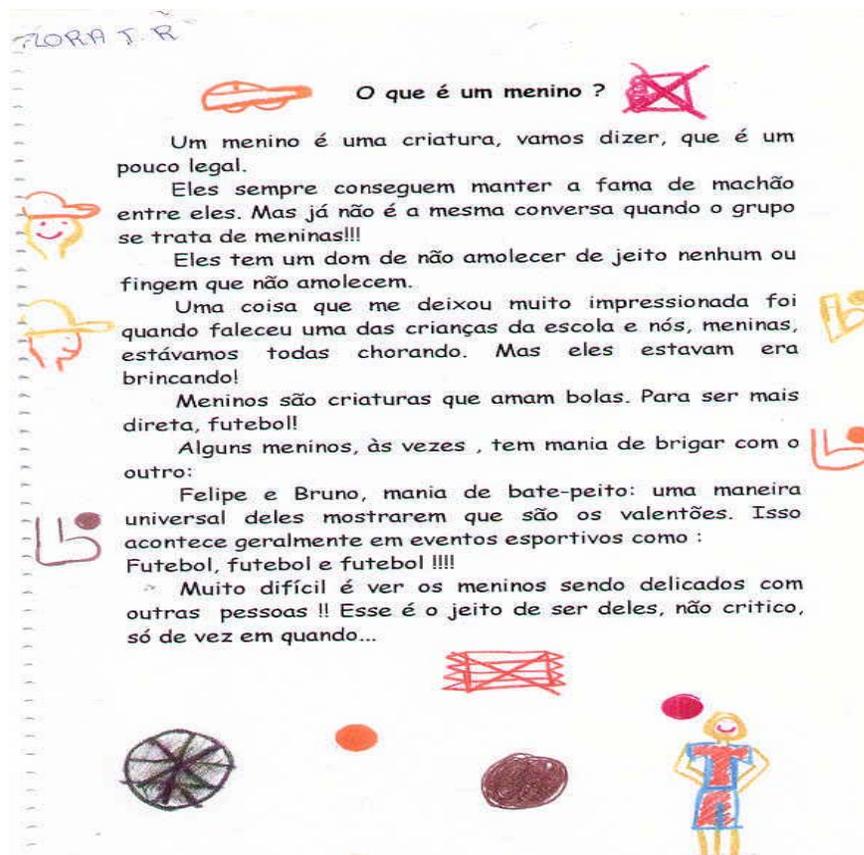
²⁷ Em versão condensada e simplificada que se encontra no livro *Heróis e Guerreiros*.

Ao propor a abertura da Caixa de cada um, meu olhar procurou concentrar-se nas possibilidades de lidar com aquele grupo de crianças de forma inteira e integrada, por dentro e por fora, desafiando-os a transpor os limites, subindo os degraus da autonomia. Este objetivo maior do trabalho foi se revelando particular, à medida que movimentou em cada criança seu estágio emocional, social, cognitivo, de desenvolvimento. E tornou-se singular pois cada um escolheu sua maneira para atingir degraus: uns engatinhando, outros saltando e alguns subindo, um por vez.

Iniciei na roda a leitura de Peter Pan e Wendy, numa versão integral publicada pela Cia das Letrinhas. Este livro nos transportou ao universo infantil mais oculto, povoado por sentimentos que só as crianças se permitem ter, ou, melhor dizendo, se permitem expressar. Viajamos pela nossa Terra do Nunca, construímos nossa Ilha Perdida e começamos a prestar atenção no jeito de nos relacionarmos com o grupo – descobrimos muitas “Wendys” e muitos “Peter Pans” dentro de nós.

O que isso quer dizer? Que ao centrar minha proposta pedagógica no aspecto formativo, estive propondo uma aprendizagem de valores levando em consideração Cérebro e Coração (se preferirem, conhecimento e sentimento) enquanto aspectos da Educação. Para esta abordagem, procurei usar das estratégias que incluem a afetividade na relação entre educador/educandos, o diálogo, oportunizado durante as rodas diárias e o sentido de cooperação, vivenciado pelas crianças devido à dinâmica das aulas, à disposição da classe em grupos de trabalho e à socialização de descobertas e emoções.

Essas descobertas germinaram o projeto *Meninos e Meninas*, que foi crescendo e tomou várias direções: pesquisa com crianças da escola, filmes que retratam crianças pelo mundo, exposição dos brinquedos da turma, muitas rodas para falar de nossos sonhos, vontades, histórias, que se transformaram em livros reunindo textos produzidos pela turma. Este é um rico material de registro com enfoque na construção de identidade, pois as crianças montaram vários volumes a respeito de sua história de vida.



O desenrolar do projeto foi provocado pela pergunta, feita por mim ao grupo: Por que meninos de um lado e meninas do outro? Na concepção das crianças parecia impossível se conciliar jeitos de ser tão diferentes, por vezes opostos. *"Meninas conversam muito"..."Meninos brincam de luta"..."Meninas provocam meninos"..."Meninos não se sentam perto de meninas"...*

Propus então situações em que fosse possível olhar para essas diferenças e compreendê-las, para reunir num só grupo crianças com objetivos comuns, participando de uma turma. Este foi um doloroso e difícil processo, vivenciado dia a dia por todos nós, recheando nossos encontros de conflitos e negociações. A cada roda, estabelecíamos alguns combinados que diariamente precisavam ser retomados para garantir a conquista do sentido de turma. Quando terminamos a leitura de Peter Pan e Wendy, já estávamos montando em sala uma biblioteca especial com livros, filmes e músicas a respeito do tema. A aluna T. havia trazido *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, livro de uma autora escocesa que vinha fazendo

muito sucesso entre as crianças. Com Harold Bloom,²⁸ concordo que estas publicações são de discutível qualidade literária. Mas assumo que para esta turma, sua leitura trouxe grandes ganhos. Nestes momentos de roda, as crianças ouvem a professora ler e em seguida se colocam em relação ao texto, fazendo perguntas e emitindo opiniões.

Iniciar esta nova leitura significou embarcar no imaginário infantil povoado de magia, vivendo junto com Harry um outro mundo, cheio de aventuras e poções. O suspense criado pela autora e reforçado por mim na interrupção diária entre os capítulos nos levou a projetar as soluções possíveis a cada novo desafio que as crianças enfrentam no decorrer da história. Fomos nos habituando a criar discussões em relação às possibilidades de cada situação.

Também comecei a chamar a atenção das crianças para a maneira rica, recheada, com que a autora descreve os lugares, personagens e acontecimentos. Fiz a proposta de ampliar os textos do nosso grupo a partir de uma primeira escrita, seguida de releitura e programa de ampliação de texto, como elementos organizadores de uma escrita já mais elaborada, que desperta o interesse do escritor/leitor.

²⁸ Sobre este autor, consultar entrevista publicada na revista Veja, janeiro/2001.

O que é uma menina?

Uma menina...Bom, vou contar o que é.
Uma menina é um ser humano bem diferente de cada menino. É uma coisa delicada, vive sempre se cuidando, passa perfume, creme para caramba, e se olha no espelho, e se não tiver o visual bom, começa tudo de novo...
Vive sempre fofocando, gosta muito de falar dos outros.
E também são muito frágeis! Se assustam por qualquer coisa, sentem sede logo, bom...Reclamam de tudo!!
De vez em quando são legais, mas tem uma encheção de saco numas horas, que me deixam maluco.
Menina é como uma semente que brota uma flor e depois fica se exibindo toda. E quando acha um ser masculino, solta seu cheiro encantador até conquistar seu parceiro.
Bom, uma menina é assim: sempre soltando sua beleza pelo mundo.

Lucas Orniaghi



No livro, Harry e Rony tornam-se amigos de Hermione, uma garota estudiosa e detalhista, que os perturba com seu excesso de seriedade. Conviver com esses personagens durante o desenrolar do projeto tornou as reflexões de roda sobre meninos e meninas muito mais presentes e, à medida que eles se aproximam e cultivam uma grande amizade, fomos também nos aproximando, podendo conviver com diferenças e semelhanças.

Ao mesmo tempo em que esse projeto crescia, revelando a necessidade do grupo em construir sua identidade (assim, como se fosse o lado de dentro, o avesso, o interior da Caixa), cresciam também as oportunidades de ampliar os canais de busca para organizar nossos estudos. Ficou importante criar roteiros para entrevistar outras crianças e essa coleta de informações provocou a necessidade de construir tabelas e gráficos, usando o Excel. Contamos com a colaboração da mãe de uma aluna, que nos iniciou nos mistérios do programa. Logo as crianças estavam explorando esse recurso com desenvoltura. O resultado da pesquisa foi divulgado para a escola, atingindo assim o objetivo de informar.

Muitos outros momentos marcaram esse projeto. Já vivemos alguns instantes de troca e trégua! Um dia desses três crianças brincavam de “parentes”:

tratavam-se por primos pois descobriram ter os mesmos sobrenomes. Isso aproximou meninos de meninas, gerou trocas de telefones e momentos de conversa gostosa. Pude interferir nos conflitos, nas trocas de tapas e xingamentos procurando mostrar-lhes que a força de luta pode ser representada através de jogos e brincadeiras, sem machucar o outro. Para proporcionar essa experiência, propus que trouxessem jogos como Mortal Combate, WAR, "homenzinhos" para brincar de luta. Essa proposta acalmou um pouco os meninos. Alguns passam o tempo do lanche em sala, brincando, em vez de provocar conflitos lá fora, chamando colegas para a briga.

No outro semestre, do qual não participei, as crianças prosseguiram na busca de solução para seus conflitos de grupo. Conseguiram demonstrar isso através da criação de um jogo cuja regra principal era a de meninos jamais poderem revidar fisicamente provocações de meninas. Experimentaram a troca de toques sem machucar-se, inaugurando a fase de descoberta entre sexos, que antecede o namoro. Ao me encontrarem, fizeram questão de mostrar a sua solução, assim como quem exhibe um troféu!

Agora que me afasto temporalmente desta turma, posso perceber cenas que antes se mantinham veladas, pela proximidade da convivência. Ocorre-me que não se provoca deuses impunemente... O presente/castigo dado aos homens de um modo geral na forma do feminino e da sedução, também assume sua forma particular na metáfora que provoca a abertura da caixa. Como Pandora, que inaugura a humanidade e a descendência, que desvincula o humano da deidade, que provoca a liberação dos males-mudos, também nós, crianças e eu, pobres mortais, ao realizarmos essa imitação, fomos punidos com a abertura do crescimento e condenados à separação.

Se esse projeto se encarregou do lado interno, tratamos de providenciar também o lado externo, aquele que moldaria o formato da Caixa, premiando o espaço privilegiado da escola e criando/re-significando um lugar, imprimindo nossa marca. Surgiu assim o *Laboratório Vivo*.



Pretexto para “imitar” a turma do ano passado que reorganizou a biblioteca da escola?! Vontade de transformar o espaço tão conhecido?! Enfim, jeito de sentir-se parte da história da escola.

Este foi um rico processo de escolhas e aprendizagens. O projeto tem contado com várias e importantes contribuições. Mobilizamos as donas da escola, que nos ajudaram a escolher o espaço possível para a construção e nos cederam a renda da Festa Junina deste ano; uma arquiteta convidada, que teve o dom de transportar todas as idéias das crianças para um espaço integrado; um biólogo escolhido pelas crianças, que nos ofereceu leituras como O Naturalista Amador; alguns professores e pais que se propuseram a pensar junto, para fazer funcionar as idéias de todos.

As crianças exercitaram a argumentação oral e a adequação textual através das inúmeras reuniões marcadas com os diferentes profissionais envolvidos no projeto. Aprenderam a redigir uma pauta e uma ata para as reuniões e a expor, com clareza, suas idéias. Trabalharam arduamente nos desenhos para a escolha

do espaço adequado para a construção do laboratório; experienciaram, usando seu próprio corpo como referência na medição em escala do terreno da escola, para em seguida construírem a planta deste espaço.

Para reunir todos esses registros, montamos um Caderno de Projetos que conta a história dos passos que fomos avançando no decorrer do processo. Aprenderam a fazer orçamentos para viabilizar a construção do Laboratório, batizado de *Vila Ciências* por nós e a projetar os espaços internos desse Laboratório Vivo.

A Vila Ciências está em fase final de construção, provando assim que o projeto atingiu seu objetivo ao transformar um espaço do ambiente escolar, visando melhorar as condições de trabalho para todos os estudantes. Recentemente, em visita à escola, presenciei um mutirão organizado por pais/crianças/professores para viabilizar mais uma etapa: a construção e pintura da estrutura do Borboletário - planejado para substituir a "árvore-mãe" que precisou ser cortada - e dos equipamentos externos, tais como higrômetro, anemômetro, pluviômetro, relógio de sol, biruta, etc.





A Vila Ciências está entregue à escola. Cuidam dela as crianças do atual segundo ciclo, composto pelas turmas de 3^a, 4^a e 5^a séries. Meus ex-alunos, agora integrantes da 5^a série, demonstraram resistência para partilhar este projeto com as outras turmas, pois o assumiram como seu. Foi desenvolvido um intenso trabalho de "entrega" do projeto para a comunidade escolar e o mutirão representa uma das etapas, realizada com sucesso.

Posso mensurar este sentimento de posse vivido pelas crianças tomando-me como referencial. Ao chegar à escola, experimentei o sentimento de orgulho por ver um projeto concretizado, mas não pude conter o choro da perda! Este é o resultado da abertura da Caixa de Pandora de uma turma de 4^a série. Os projetos se encarregaram de traduzir o conteúdo interno e externo dos nossos encontros, mas é importante ressaltar a nova dinâmica que eles imprimiram ao trabalho.

Assim, a reestruturação das aulas, com a permanência na escola por uma tarde e o encontro com outros professores, redimensionou a relação com os canais de conhecimento. No início, muito cansaço, estranhamento, dificuldade

para organizar-se e transitar entre tantos adultos, cada um com sua linguagem, seu jeito.

Com o passar do tempo, muitos desafios despertaram nas crianças outras necessidades: aprender a trabalhar em grupos, realizar tarefas, responder perguntas como "O que é um ambiente?" "Quais as diferenças entre eles?" Estas questões ajudaram na observação do espaço-escola trazendo mais consistência aos subsídios fundamentais para realizar os projetos.

O trabalho de Matemática contribuiu com jogos que as desafiaram a calcular mentalmente, entender conceitos algébricos e geométricos. As manhãs com o professor de teatro exercitaram a linguagem corporal; com o professor de música, trabalharam para desenvolver a sensibilidade sonora; com a orientadora - que entrava em sala uma vez por semana -, foram desafiadas à prática da leitura e a exercer o prazer de ler para outras crianças. Estes encontros todos tornaram o trabalho mais inteiro e o caos inicial revelou-se produtivo e prazeroso.

Esta é a Caixa que cada um construiu; partiu de desejos, vontades secretas e se transformou num significativo crescimento de relações. Não está completa, pois o seu abre-fecha serve para permitir que outros conhecimentos, vontades de saber, sejam adicionados aos momentos já vividos durante este projeto. A questão que emerge para reflexão é: Que trans/formações ocorrem ao se inserir a leitura de mitos na escola? O que significa esta leitura para crianças habituadas a games virtuais?

Torna-se importante destacar o aspecto pedagógico presente neste trabalho. A questão do ensino, que permeia todo o processo e norteia as decisões, pressupõe a apreensão do significado da linguagem narrativa presente nos mitos, pelos adultos que coordenam os projetos. Foi preciso buscar fontes, ler os textos fundadores para poder refletir e oferecer propostas interessantes a cada turma.

Como parte desta reflexão está a constante busca por leituras interessantes, que possam despertar na turma a vontade de saber. Esta é uma das transformações que este enfoque permite: o professor/a torna-se investigador/a, porque se dispõe a procurar e a relacionar autores e temas, com o objetivo de enriquecer suas aulas. Durante os anos em que desenvolvi estes

projetos, pude descobrir novas leituras, assistir outros filmes, debater diversos assuntos, acompanhar notícias sobre descobertas científicas, aprender a observar o céu, visitar museus, enfim, realizar incontáveis experiências de crescimento intelectual que me colocaram em constante movimento.

A leitura do mito de Prometeu para uma turma de crianças que iniciavam a 4ª série trouxe várias conseqüências. Iniciamos pelos inícios: da Humanidade apartada do mundo divino, entregue a si mesma para procriar, à mercê dos castigos e males libertados do jarro de Pandora. Neste início, inaugura-se a instituição de papéis distintos para o Feminino/Masculino. O Consciente Prometeu não poderá evitar que o Inconsciente Epimeteu se manifeste e deverá sofrer as punições do Supraconsciente pelos seus atos.

Fui buscar em Paul Diel alguns elementos para esclarecer o significado da escolha desta metáfora. Ele trabalha com as categorias psicológicas deste mito e ressalta que:

...Pandora traz consigo uma caixa que contém um presente destinado a quem se deixar seduzir. A caixa é símbolo do subconsciente. Com efeito, é o subconsciente que encerra todas as formas de perversão, auxiliado pela consciência cega representada por Epimeteu. ... Para festejar as núpcias, Pandora abre sua caixa. Todos os vícios escapam e se propagam sobre a terra.²⁹

Nossa turma, neste início, trazia algumas marcas das outras séries, tais como: *“esta turma é apática, tem poucas crianças e muitos problemas individuais, não se constituem como grupo, e ainda vão ter que assumir o B. e suas dificuldades”* (B. estava refazendo a 4ª série e trazia diagnóstico de hiperatividade).

Enfrentamos estes "males mudos" durante todo o semestre, vencendo algumas batalhas e perdendo outras. Diariamente, era preciso negociar e lembrar limites, pois muitas vezes a inconstância de comportamento de uma criança acabava por contaminar todo o grupo. Os meninos estavam buscando sua identidade masculina, numa turma de forças e poderes femininos (as meninas se mostravam sempre supereficientes).

²⁹ Paul Diel. *O simbolismo na Mitologia Grega*.

Para conseguir distinguir-se delas, estavam reproduzindo um modelo agressivo de "meninos de rua", representando um estereótipo, que não correspondia à sua realidade. As meninas reforçavam outro estereótipo: o de mulheres que assumem o comando, modelo bastante comum nas famílias de seu convívio, em que mães se tornam "mulheres-maravilha" ao desempenhar, com eficiência, múltiplas funções.

Esta leitura subjetiva, feita pela observação diária e trabalhada em orientações semanais, permite que os adultos envolvidos no processo se preparem para receber manifestações mais ou menos conflituosas. Também permite que o professor/a realize escolhas para trabalhar com grupos de diferentes características: para turmas mais inflamadas, histórias de luta e combate que tragam à tona estes sentimentos, pode ajudá-los a crescer, superando suas dificuldades mais facilmente. Assim, como quando a gente escolhe um prato para dias mais frios ou bebidas que vão bem em quentes dias de verão.

O que considero fundamental neste trabalho é revelar o quanto o Ensino se processa em todos os seres envolvidos, independentemente de sua idade ou função. Quando ele acontece na instituição escolar, está vinculado a uma série de regras e padrões que o legitimam enquanto "lugar de saber", encarregado de divulgar o conhecimento sistematizado. Para além desta constatação, está o fato de que o Ensino acontece entre pessoas envolvidas em uma dada realidade, reunidas em torno de um objetivo comum. Sendo assim, torna-se fundamental dedicar uma parte de sentido organizacional desta função - a escolar - para captar o movimento subjetivo que ocorre durante o contato com alunos.

Fazer leituras, assim, assume um caráter ampliado: das páginas de um livro, à interpretação de um filme, à decodificação de fórmulas, à sensibilidade musical e às manifestações artísticas, dos sentimentos, dos significados ocultos de determinados comportamentos. Como propor aos alunos "realizar leituras significativas", se não nos damos conta do seu verdadeiro significado?

Encontro em *Pedagogia Profana*³⁰ algumas respostas. Neste capítulo, Larrosa parte de Rousseau e de suas *Confissões*, para demonstrar a diferença que faz o uso da palavra e, mais especificamente, a prática da leitura e da escrita, na constituição do eu e na conseqüente tomada de consciência.

Nietzsche, Peter Handke e Goethe, segundo Larrosa, foram escritores que desejaram um tipo de leitor para seus textos. Esse leitor desejado é aquele que enxerga o mundo transformado a partir da leitura, aproximando-se de si. O professor seria "*alguém que conduz alguém até si mesmo*", assim como o aprendiz que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, realizando uma experiência estética, num movimento de ressonância.

Aponto alguns aspectos que considero relevantes no texto, em relação ao presente trabalho.

- ✓ A constatação de que o pensamento ocidental se funda na narrativa de mitos e lendas do Mediterrâneo e do Oriente próximo. Diz Larrosa que as histórias contadas até hoje são a re-contagem de três episódios que alicerçam todo o pensamento europeu: de um navegante errante que procura voltar à terra querida, de um deus que se deixou crucificar e de um escravo que desejou a liberdade. Justifica que de Ulisses, Cristo e Sócrates, todos nós temos um pouco. E mais: que também transportamos todos os fragmentos de nossa biblioteca, num entrelaçamento que compõe as histórias pessoais.

- ✓ A percepção de que a tomada de consciência se dá aos saltos, como que num susto ou numa queda que provocam o mergulho em direção ao eu, para além das aparências, gerando o movimento de retirada dos véus que nos afasta/aproxima do Paraíso.

- ✓ A composição de um conto obedecendo aos códigos da narrativa (prólogo, fragmentos, epílogo e moral), mas usando também a metanarrativa, como um recurso de falar ao leitor, contextualizando-o historicamente.

- ✓ O uso da oralidade como recurso literário.

- ✓ A constatação de que somos produtores e consumidores de um

³⁰ No texto *Os paradoxos da autoconsciência*.

gênero literário - a novela - que nos faz compositores em constante construção e mudança.: *"... a proliferação das histórias que consumimos e que contamos não pode se separar, creio, da necessidade de preencher e ocultar o vazio existencial num mundo administrado"* (Nota 4, p.42)

- ✓ O afastamento da infância e a volta a ela como movimento interno.
- ✓ A análise rousseuniana das oposições ou das dicotomias que ocupa o referencial filosófico: ser e parecer, sentimento e razão, bem e mal, infância e idade adulta, virtude e vício, verdade e mentira, natureza e civilização, confiança e temor, sinceridade e hipocrisia, felicidade e infelicidade, proximidade e distância, interior e exterior, etc.
- ✓ A relação entre autoconsciência e autenticidade.
- ✓ A formulação de questões: "Sê tu mesmo a pergunta".

Transcrevo a "moral" do conto deste autor, por considerá-lo sensível para traduzir as idéias que tentei defender aqui.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco.(...) Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta³¹.

³¹ Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana*. p. 41



COLETÂNEA DE PRODUÇÕES DA TURMA

- ✓ Caderno de Projetos: registro de reuniões (pautas e atas),
- ✓ Cartas/convite para agendar as reuniões, listas de materiais para o Laboratório, pesquisa a respeito do tema Ambiente.
- ✓ Pesquisa de opinião com alunos da Escola a respeito do tema "Meninos e Meninas", com elaboração de questionários, tratamento da informação e confecção de gráficos no Excel.
- ✓ Produção de desenhos para projetar o espaço mais adequado à construção do novo laboratório.
- ✓ Produção de planta baixa do terreno da Escola, com as respectivas construções, usando escala e legenda.
- ✓ Confecção de pequenos livros com coletânea de escritos a respeito do tema "Meninos e Meninas".
- ✓ Confecção de maquete para representar o interior do Laboratório.
- ✓ Leitura e discussão de textos informativos a respeito da estruturação de um "Laboratório Vivo".
- ✓ Registros, em grupo, dos filmes assistidos e discutidos em sala: "A Guerra dos botões", "O Jardim secreto", "Os Filhos do paraíso", "Central do Brasil", "Le Cirque du soleil", "Le ballon rouge".
- ✓ Confecção da Caixa de Pandora, com a escolha de símbolos para registrar o histórico do projeto (síntese).

CAPÍTULO III – A ANÁLISE E A SÍNTESE

Pretendi, ao realizar este trabalho, estabelecer um diálogo entre professores/as através da divulgação de uma experiência escolar diferenciada. Sem a intenção de inovar, mas com o objetivo de provocar e partilhar outras possibilidades de conduzir a relação ensino/aprendizagem, procurei abordar o uso da linguagem narrativa enquanto agente de transformação de uma prática pedagógica. Nesse contexto, me propus a demonstrar em que medida a inserção de debates e a prática da escuta de leitura, enquanto provocadores de novas leituras e escrituras, instigam crianças e adultos à busca de conhecimento.

Para proporcionar este movimento, parti de narrativas fundadoras - os mitos de criação - entendendo serem estas disparadoras de focos para investigação, estudo e pesquisa. Esta prática revelou-se transformadora da relação ensino/aprendizagem que se dá na escola, proporcionando o início da formação de aprendizes em leitura e escrita, ampliando estas categorias: leitores/escritores mais aguçados para realizar leituras/escrituras de mundo.

Utilizei, como estratégia metodológica, o relato de experiências dos projetos de trabalho, enfocando a linguagem narrativa e a prática de leitura, por entender que este procedimento aproxima o conteúdo formal - de competência da instituição escolar - dos focos de interesse que levam à investigação.

A linguagem narrativa pode vir a tornar-se constituinte de uma prática pedagógica mais significativa para estudantes e professores/as, quando trabalhada de forma integrada aos interesses de um grupo.

Durante este tempo de reflexão e análise de minha prática, estive buscando leituras que fundamentassem minhas certezas, justificando escolhas e organizando referenciais teóricos para tornar relevante à academia este tipo de trabalho. Devo realizar escolhas, o que equivale a recortar o objeto de estudo.

Escolho a forma de diálogo para realizar um exercício de resgate reflexivo, através das perguntas que me proponho a responder.

Por que escolhi mitos de Criação para dialogar com crianças?

Para apresentar-lhes uma parcela do universo do conhecimento, para introduzÍ-las nos mistérios do imaginário ocidental, para ampliar-lhes possibilidades de análise, para estabelecer, com elas, uma relação de busca para a compreensão das sociedades atuais...

A apresentação, para crianças, de textos literários - tomando por critério a escolha cuidadosa para que tenham contato com bons autores - inicia a formação de sua biblioteca pessoal, que será acrescida de volumes ao longo de sua trajetória como estudante e como pessoa, inserida numa sociedade, em tempo e espaço definidos.

O exercício da oralidade, próprio das assembléias ou rodas na escola, permite a transmissão oral de histórias pessoais e essa prática coloca, para as crianças, a oportunidade de reflexão e ampliação de suas idéias, articulando-as com outros referenciais, de adultos e de outras crianças.

No início, lá em 1997, esta escolha se revelava inédita, pois não havia divulgação de materiais ou de trabalhos nessa direção. Hoje esta realidade foi alterada pela discussão na área pedagógica de Parâmetros Curriculares que propõe a integração de Temas Transversais no currículo formal. Temos, disponíveis no mercado, lançamentos de editoras para atender esta demanda. Vêm sendo publicadas reedições de mitos gregos para crianças, livros de mitos de criação de várias culturas, ampliando a possibilidade de sugestões bibliográficas. Porém, torna-se importante redobrar o cuidado ao se fazer seleções, garantindo às crianças o acesso a bons textos, do ponto de vista literário. O ambiente escolar, se voltado para esta prática, pode tornar-se relevante na formação de pessoas mais articuladas consigo e com o seu meio.

Que narrativas podemos selecionar para nos comunicarmos com nossos alunos? Que trans/formações estaremos gerando ao fazer estas escolhas?

O ato de recordar, buscar na lembrança e selecionar fatos ou idéias e relatá-los, realiza um movimento que perpetua as relações humanas. Se o ser se constitui através da linguagem, é a memória que permite este evento.

Encontro em Benjamin: *“A reminiscência se separa em memória e rememoração: a memória é a musa da narrativa e a rememoração é a musa do romance.”*

Assim como o Tempo, a Memória é uma categoria ampla, que abarca vários aspectos, que não o da simples rememoração. Um ensino fundamentado na capacidade humana de lembrar fica empobrecido pois não alarga fronteiras e mecaniza o conhecimento, restrito à lembrança de fatos. Porém, um ensino embasado na memória enquanto mecanismo de compreensão da história, torna-se ferramenta de transformação.

A linguagem narrativa privilegia este aspecto da memória, ao permitir que crianças conheçam a sua e diferentes histórias, num movimento aspiralado de preenchimento, que nunca atinge a completude, mas que provoca novos questionamentos e exercita o raciocínio abstrato.

Nos momentos de roda, em que a troca oral se estabelece de forma mais sistemática, pode-se acompanhar o aprofundamento das discussões que promovem a superação de senso comum em direção ao pensamento crítico e à postura filosófica. Ao recheiar um tema com leituras e debates, ampliamos nossa visão de mundo e nos tornamos mais capazes para estabelecer relações. Esta é, a meu ver, a grande contribuição da ciência matemática para o conhecimento humano: a possibilidade de abstrair e filosofar a partir de uma dada realidade.

Como germinou esta vontade? Quais escolhas alicerçaram os projetos?

Nasceram do desafio de assumir um lugar importante na escola, anteriormente ocupado pela orientadora, minha mestra, que já fazia indagações e praticava o saber/aprender com turmas de 4^a série. Naquele tempo, lá em 1996, já discutíamos a necessidade de apresentar um currículo mais significativo, que não se restringisse ao engessamento de conteúdos, que levasse em conta a especificidade de cada classe sem perder de vista o parâmetro das necessidades de cada faixa etária.

Na Escola do Sítio, sob a sua orientação, éramos todos desafiados a produzir nossos projetos, o que nos tornava responsáveis por sua autoria. Este exercício provocava um pânico inicial mas nos mobilizava a estudar, buscar alternativas de trabalho e desenvolver atividades que o fundamentassem.

Onde busquei referências?

Minha orientadora sempre procurou desenvolver nossa percepção no sentido de fazer escolhas levando em conta nossos desejos. Precisei fazer perguntas internas para descobrir minha identidade e para poder me entregar a uma turma. Gosto de ler, de cozinhar, de conversar. Foi assim, dessa forma simples, que fui tecendo meus projetos: lendo, conversando, cozinhando, dividindo com crianças meus prazeres, que fomos descobrindo nossos prazeres coletivos.

Inicialmente, propus projetos que integrassem um tema - a saber, O Homem e o Trabalho - para, através da leitura diversificada, explorar as relações humanas nas comunidades e sua interação com o ambiente. Num viés claramente histórico, que privilegiava a disciplina Estudos Sociais, oferecíamos um currículo que abordava as outras disciplinas escolares. O ensino de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Artes se entrelaçavam neste grande tema para compor o conteúdo do ano letivo. Como partíamos de uma grade maleável, tínhamos autonomia para aprofundar algumas habilidades, segundo as necessidades do

grupo. Por exemplo, se na turma detectássemos dificuldades de leitura fluente ou compreensão de textos, propúnhamos atividades para melhorar a performance dos alunos.

Qual o resultado destas escolhas?

Em primeiro lugar, a impressão de singularidade a cada grupo. A cada ano, foi preciso estar atenta para descobrir a fome e a sede que brotavam de suas perguntas ao serem convidadas a falar. Na idade de 10 anos, crianças partilham de uma necessidade de entendimento de mundo que as narrativas podem preencher. A narrativa mitológica e especificamente os mitos de criação, saciam essa curiosidade e abrem portas para os novos questionamentos que virão, no limiar da adolescência.

Em segundo lugar, a possibilidade dada ao professor/a de exercitar a autoria, visto ser dele/a a escolha de temas e atividades propostas. E, por último, o exercício da observação da classe, que geravam a mudança de rumo ou o aprofundamento de idéias, das quais todo o grupo-classe participava.

É importante comentar aqui os aspectos difíceis e dolorosos deste tipo de opção metodológica, pois nem tudo são flores e nem é possível agradar a gregos e troianos...

Nossas reuniões de pais, concebidas como um momento de debate a partir da apresentação das realizações das turmas, abriam espaço para questionamentos e tomadas de posições. Nem todos abraçavam nossas idéias, seja por traçarem comparações com outras escolas, que adotavam materiais didáticos de mercado, seja por possuírem uma formação religiosa que se chocava com esta abordagem humanista de educação. Por vezes, tivemos alunos impedidos de participar de algumas etapas do projeto, tais como celebrações, danças, apresentações, devido à opção da família. Lidávamos com estas questões procurando garantir o respeito e o diálogo com o objetivo de tranquilizar as crianças, evitando conflitos com seus pais.

Sem dúvida, esta abordagem promove e aguça o pensamento crítico que provoca perguntas, busca soluções e inter-relações entre os temas discutidos. Faz parte do universo infantil assumir uma postura de descobrimento frente ao mundo para compreendê-lo. Para isso, suas questões precisam ser levadas a sério e respondidas com sinceridade.

Outro aspecto difícil deste processo se dá no cerne do seu desenvolvimento, em sala de aula, no dia-a-dia, no corpo-a-corpo. A relação entre crianças e crianças/adultos em uma escola, mostra-se conflituosa, desenvolve-se no terreno tenso da trilogia regras/limites/disciplina. Refiro-me aqui a dois aspectos da palavra limite, como defende La Taille: limites a serem superados e limites a serem respeitados.

Se, por um lado, obtemos resultados que ultrapassam expectativas e nos convencemos cada vez mais de que o caminho a seguir está aberto, temos também que assumir, por outro lado, o nível de dificuldade que enfrentamos. A dinâmica do trabalho pressupõe um “arregaçar as mangas” e um “mergulhar de cabeça” para o qual nem sempre estamos preparados. O processo de aprendizagem simultânea, que se dá com alunos e corpo docente nos coloca em freqüente situação de risco. Arriscar é preciso, mas deve-se também calcular os erros, minimizá-los, corrigi-los em tempo. Refiro-me aqui aos aspectos subjetivos que envolvem esta opção metodológica e às questões curriculares.

Como conseguir conciliar conteúdo, interesse, habilidades, competências, exigências de avaliação, sem deixar “escapar” o fio do projeto? Como permitir o uso e abuso da criatividade, sem perder a noção do que é socialmente aceito? Até que ponto podemos descer ao Hades?

Ao trazer para a pós-modernidade a linguagem mitológica, quais trans/formações se processam? O que acontece com as crianças quando tem contato com esta linguagem?

O Tempo levou-me a refletir a respeito das conseqüências e das possíveis relações entre Antiguidade/Modernidade e sobre a apropriação das narrativas em diferentes épocas históricas da humanidade.

Luís Fernando Veríssimo escreve³² uma confabulação a respeito do tempo. Com bastante humor, ele dialoga com este conceito e afirma que o único ser que pode com o tempo é o pintor, porque pode pintar o antes ao mesmo tempo em que retrata o durante... misturando cores e abstraindo épocas.

- *O pintor?!*

- *É. Ele pode me fazer parar, como o relojoeiro ou o macaco com o martelo. Pode me virar ao avesso para me examinar, como o cientista. Pode me congelar, como o fotógrafo. Mas só ele pode mais.*

- *Pode o que?*

- *Pode desafiar a minha ditadura.*

- *A do "agora"?*

- *É. Nada impede o pintor de pintar o antes junto com o agora e o depois junto com o antes. (p.30)*

O tempo, categoria abstrata, criada pelo homem inicialmente para decodificar fenômenos físicos e organizar acontecimentos naturais, tem se tornado, no decorrer das diferentes épocas, objeto de análise científica, fonte de especulação filosófica, de inspiração poética, de controle e de poder. Para além destes focos de observação, pode-se ainda considerar o conceito de temporalidade desenvolvido nas sociedades pagãs, contrapondo-o em relação às sociedades cristãs.

Nas primeiras, a relação com o tempo cronológico - observação da natureza e marcação do tempo em calendários, obediência aos ciclos: dia/noite, chuvas/secas, calor/frio - contém o mistério, o inexplicável, que provoca medo e faz com que homens se curvem e reverenciem os fenômenos. Deuses são invocados para aplacar a ira de céus e terra, poupando vidas, plantações, construções.

³² Para as pinturas de Glauco Rodrigues no livro: *O Arteiro e o Tempo*.

O que se observa é uma relação de outra grandeza entre humanos, que se agrupam em comunidades que desenvolvem o sentido de proteção, dedicando profundo respeito/medo aos incontrolláveis cataclismas. Sem conhecimentos para evitá-los, subjugam-se a eles e os adoram, produzindo uma concepção de mundo em que o humano e o divino estão em constante comunicação. Este modo de explicar o mundo aparece nas culturas pagãs em suas diferentes manifestações: nos objetos e utensílios, em seu conjunto de mitos, em sua relação com a morte. Paradoxalmente, as culturas pagãs que se relacionam com o tempo de forma circular, estabelecem as suas primeiras medidas lineares.

Nas sociedades cristãs, o tempo - já trabalhado pelas sociedades anteriores em sua linearidade - ficará mais vinculado à finitude provocada pela importância dada ao ciclo punitivo de vida/morte. O homem politeísta mantinha uma relação de totalidade com o tempo enquanto que o homem monoteísta passa a diferenciá-lo em tempo terreno e divino, este, sim, infinito.

O tempo terreno é restrito a uma vida, portanto a menos de um século, tempo suficiente para "crescer e multiplicar-se", perpetuando os valores cristãos. Se a vida está para o tempo assim como a morte para a salvação, o homem tem pressa. Para acumular bens que serão herdados, gerando novas riquezas para os descendentes. Ampliando esta relação familiar para a sociedade, encontra-se a supervalorização do trabalho para acúmulo de capital e as consequências arrasadoras geradas para a manutenção do poder e do controle.

O Tempo? Esfacela-se, mede-se em frações milionésimas e em anos-luz, relativiza-se, pulveriza-se.

Crianças da atualidade estão expostas a um tempo virtual que modifica significativamente sua relação com o mundo. Ao oferecer narrativas tão distantes, seria esperado que a recusa, provocada pela incompreensão, fosse o movimento delas. Mas... o que se observa é o interesse, o brilho dos olhos e a identificação com personagens.

Minha hipótese é a de que todos esses recursos modernos estão fundados na representação mitológica. Explicitando: se a modernidade contém o período arcaico da humanidade, os recursos tecnológicos apenas representam

manifestações atuais da essência humana. O tempo intrínseco, de Santo Agostinho, manifesta-se através das linguagens de uma forma ampla e atemporal, no sentido cronológico.

Sob esta perspectiva, não é excludente pensar nos mitos antigos re-significados nas relações atuais, já que um tempo histórico só se torna possível pelo acúmulo de experiências anteriores. Penso a respeito das conquistas que o homem foi acumulando para chegar a *Homo Sapiens Sapiens*. Também deve se considerar que, para alguns autores, a Antigüidade representa a infância da humanidade. Portanto, o tempo de ser criança está conectado à representação mitológica das sociedades.

Carl Sagan, em *Cosmos*, apresenta uma linha do tempo da história do Universo mensurada em um ano, para mostrar que em relação à idade do Universo somos ainda muito novos, acabamos de nascer.

Nos projetos aqui descritos, uma das estratégias de trabalho foi a confecção de linhas do tempo, com o objetivo de organizar informações, visualizando-as de forma integrada. Outra estratégia foi a leitura de textos e projeção de filmes ficcionais, que se inscrevem num futuro antecipatório e, em alguns casos profético, como nos livros de Julio Verne.

Conhecer o pensamento de Galileu e as transformações que advém de suas descobertas, explica o caminhar científico que o homem moderno vem percorrendo. Oferecer leituras instigantes, que suscitam curiosidades para além do óbvio e facilmente digerível imprimem, um panorama de investigação às aulas, extrapolando o meramente didático.

Estas propostas, porém, só se tornam significativas se houver a preocupação do professor/a em abrir canais de diálogo, pois são estes que provocarão debates e conseqüente apropriação de conhecimento.

A relação estabelecida com o Tempo pretende, nesta perspectiva, ampliar o meramente cronológico - que se reduziria à contagem do ano letivo e à idade das crianças - para estabelecer o ir-e-vir próprio do movimento de conhecer, informando-as de outras conquistas da humanidade.

MATÉRIA	DATA
---------	------

Tainá

Escola do Sítio
 12 de Agosto de 1999
 Quinta-feira

Resenha

O livro A ODISSÉIA, do autor HOMERO, da editora Fiu-ouro e da coleção CLASSICOS PARA O JOVEM LEITOR, conta sobre a volta dos guerreiros da guerra de TRÓIA. A guerra durou 10 anos e com muito esforço os gregos conseguiram a vitória.

No volta todos os guerreiros morreram, menos Ulisses o "chefe", uma boa parte morreu no retorno, e a outra parte morreu no caminho de volta a ÍTACA.

Ulisses era casado com Penélope e tinha um filho que se chamava Telêmaco. Ulisses e Penélope eram os reis de ÍTACA. Ulisses não conheceu o filho, pois antes de que seu filho nascesse ele partiu para guerra.

No retorno a ÍTACA alguns guerreiros morreram nas mãos de um enorme ciclope. Sua barba era bem grande, tinha enormes ombros, andava com um pau na mão, pois cuidava de seus olhos, usava um pau no corpo e tinha um olho bem no meio da testa. Sua grandezça era de dar medo.

Os guerreiros, acharam a ilha do ciclope e foram ver se ela era ha-

CONCLUSÃO

Convoco Sheherazade e suas 1001 noites de histórias para representar a linguagem oral e decifrar seu significado na composição do nosso imaginário. A estrutura circular desses contos, que se encaixam uns nos outros, nos enreda na teia da narrativa. A palavra sedutora da Literatura salva o homem da misoginia e a mulher da morte.

Continuo minha busca em outro texto que apresenta o amor sincero (Eros) e o discurso verdadeiro (Logos) como dois componentes centrais da discussão entre filósofos e sofistas: *Fedro*. Neste diálogo Platão, através de Sócrates, caminha para além dos muros da cidade para defender a justeza dos amores e a justiça dos discursos. Utiliza, entre outros recursos, a comparação com a palavra sagrada - difundida na época arcaica pelos poetas sob o manto da Memória para constituir a identidade de um povo - e a escrita, desprovida do segredo que garantia a plenitude da palavra rememoradora.

Platão nos apresenta, através do mito de Thot, do Egito, Anamnese (reminiscência da essência), memória interior à alma, e Hypomnese (lembrança da escrita) caracterizada pela exterioridade. A escrita é comparada à droga que promete a cura e traz a morte, sendo classificada como o perigoso pharmakon.

A filosofia tem o estatuto de escrita interior à alma e aí reside sua arte dialética. O ideal platônico seria o discurso luminoso e imperecível. A este se opõe o discurso literário, que vive da espessura das palavras e dos signos.

Sigo minha busca, carregando algumas reflexões. Em "tempos" diferentes, a palavra usou diferentes vestes: palavra-sagrada-cantada para os arcaicos, palavra-sagrada-escrita para os antigos, palavra-profana-falada-escrita para os modernos... Palavra profana dos pós-modernos? Quais são as linguagens deste tempo?

Leio alguns poemas de Rilke³³, que embasam a fala "profana" de Larrosa. Além dos poemas, seu referencial teórico resgata a contribuição de Hannah Arendt, e sua concepção de natalidade, para quem: *"a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo"*.

Percebo, nestas leituras, um embasamento para a idéia de Infância como metáfora do novo, fundada na natalidade, na poética e na política; como possibilidade de transformação, de significação do mundo. Nos diz Bárcena que, a cada nascimento renasce a possibilidade do recomeço. A infância, este tempo finito de descobertas, ainda está despida do totalitarismo do "mundo interpretado" e pode se revestir de olhares que recriam o existente, resignificando o mundo.

Larrosa, num belíssimo capítulo a respeito da infância em seu *Pedagogia Profana*, retoma a questão do nascimento para pensá-la em relação à educação. Afirma ele: *"as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua"*. Sua discussão nos permite pensar na criança como um outro - diferente e único -, que inaugura uma existência e, assim, revela o milagre do começar. Se olharmos por este ângulo, partiremos da desconstrução da idéia de infância como um lugar de adaptação ao mundo e a receberemos com um olhar de aceitação do novo.

A dimensão poética da infância, em Rilke, captura imagens do já vivido, do tempo finito, da criança que o poeta foi e que se perdeu num tempo de lembranças. Transcrevo um de seus poemas que nos transporta à infância como que a observá-la à distância.

³³ Disponíveis na palestra proferida pelo professor Fernando Bárcena no 13º COLE e no livro *Pedagogia Profana*, de Larrosa.

A CRIANÇA

Rainer M. Rilke

*Contemplam, sem querer, seu jogo,
durante longo momento; de vez em quando, sai
do perfil o redondo, o existente rosto,
claro e inteiro, igual a uma hora em ponto,
que começa e que toca até o final.
Mas os outros não contam aquelas batidas,
turbados pela fadiga, e pela vida apáticos;
e não se dão conta de como ele o leva...
como segue levando tudo, inclusive
quando, cansado, está sentado,
com aquele vestidinho, como em sala de espera,
junto a eles, e quer aguardar seu tempo.*

A linguagem poética me segura pela mão e percorre, com Rilke, a minha própria infância. Depois da viagem, me traz de volta, com essa criança pela mão, para que todas as outras possam fazer sentido.

Em Larrosa, descubro a escrita do meu pensar, como que confirmando a sensação de encontro. Essa mesma sensação que vivemos ao nos encontrarmos num texto, mesmo sem conhecer seu autor, estarmos nele e com ele na partilha da leitura. Leitura compartilhada nas leituras que faço para um grupo de crianças.

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se, assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito.³⁴

A tentativa de narrar uma experiência me proporcionou um mergulho em narrativas outras, que, por sua vez, revestiram de significado as escolhas que fiz. Reconheço aqui que, o fato de refletir a respeito de minha prática, trouxe respostas às questões que foram surgindo durante o processo. Ao trabalhar na sala de aula, desenvolvendo projetos a partir de escolhas de leitura, parti de

critérios subjetivos; ao transportar esta prática para a reflexão acadêmica, encontrei autores que fundamentaram e legitimaram esse fazer. Entendo melhor agora o significado e as diferenças que estão presentes na linguagem narrativa. O narrar levou-me a compreender a narrativa, transformando-me em sujeito de uma experiência.

Benjamin, no texto *O narrador*, nos diz que "*Narrar é a faculdade de intercambiar experiências*". Busco em Larrosa a dimensão da palavra experiência e a encontro ligada à idéia daquilo "*que nos acontece, que nos toca, que nos passa*". Vai buscar em Benjamin e em Heidegger esta definição para alargar o conceito de experiência, servindo-se da metáfora da palavra "pirata". Escreve-nos Larrosa, a respeito do sujeito da experiência: "*...tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião*".

Reparo aqui que, para Benjamin, "*Os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar e os artífices a aperfeiçoaram. (...) A coordenação da alma, do olhar e da mão, constituem afinidades singulares do artesão e do narrador. (...) O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.*"

Para Benjamin, "*a natureza da verdadeira narrativa é sua dimensão utilitária: ensinamento moral, sugestão prática, provérbio, norma de vida. O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Aconselhar é fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história: sabedoria*".

Justifica-se assim a pulsão humana de narrar e reunir ouvintes, em torno de uma história. Para ele, o *tédio* representa a *distensão psíquica* que *permite o dom de ouvir e forma a comunidade dos ouvintes. A epopéia, a poesia épica, é a narrativa oral por excelência.*

Continua Benjamin:

O conto de fadas é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e

³⁴ Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana*. p.146

*continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância, dialetizando a coragem.*³⁵

A justificativa deste autor para a *morte da narrativa* advém de duas importantes mudanças. A primeira delas se dá com o *surgimento do romance no início do período moderno*, porque o *romance está essencialmente vinculado ao livro*. O "*sentido da vida*" é o centro em torno do qual se movimenta o romance. E, em segundo lugar, mas produzindo um efeito ainda mais devastador:

... a nova forma de comunicação, a informação, como responsável pela morte da narrativa (consolidação da burguesia, a imprensa) A informação é mais ameaçadora que o romance e provoca uma crise no próprio romance; a informação aspira a uma verificação imediata, tem que ser plausível; os fatos já chegam acompanhados de explicação.

Na narrativa, diferentemente que no romance,

...o saber que vinha de longe dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência; relatos que recorriam ao miraculoso; o extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, que é livre para interpretar a história como quiser, de forma que o episódio narrado atinja uma amplitude que não existe na informação..

A narrativa suscita espanto e reflexão, se grava na memória do ouvinte, se assimila à sua própria experiência e será recontada, um dia, porque não explica nada.

Retomo o fio de Larrosa para tecer considerações a respeito da experiência possível no ambiente escolar. A experiência, quase ausente de nosso cotidiano, pode nos acontecer quando podemos parar. Parar o tempo, o trabalho, a atenção, colocar-nos em "posição de tédio" para nos deixar afetar pelas leituras e olhares em torno do mundo.

Com este propósito, ou seja, com a intenção de oferecer espaços de experiências para crianças, é que dedico à leitura compartilhada - aquela que provoca mudanças - um tempo de minhas aulas. Tempo roubado do currículo para provocar e fazer diferença na vida, nas nossas vidas.

Daqui a um tempo, não sei quanto, em algum lugar, não sei onde, alguém poderá retomar este fio e continuar a contar histórias, porque:

³⁵ Walter Benjamin. *O narrador*. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. p. 215

"A narrativa é uma forma artesanal de comunicação; arte artesanal - ofício manual; ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso".³⁶



³⁶ Walter Benjamin. *O narrador*. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. p. 205

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BENJAMIN, W. *O narrador*. In *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORGES, J.L. *Biblioteca de Babel*. In *Ficções. Obras Completas, Vol. I*. São Paulo: Globo, 1985.
- DIEL, P. *O simbolismo na mitologia grega*. São Paulo: Attar Editorial, 1991.
- FONTES, J.B. *O livro dos simulacros*. Florianópolis: Clavicórdio, 2000.
- GAGNEBIN, J.M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- HERNANDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *Transgressão e Mudança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HESÍODO. *Teogonia - A origem dos deuses*. Tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- _____. *Os trabalhos e os dias*. Tradução Mary C. N. Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.
- HOBBSAWM, E. *Era dos extremos – O breve século XX*. São Paulo: Cia das Letras., 1998.
- HOMERO. *Odisséia*. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana - Danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo V. Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.