



1290003449



FE

TCC/UNICAMP B12L

RENATA ORTOLANO BACAN

**LITERATURA INFANTIL E ALTERIDADE: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES.**

CAMPINAS, SP

2007

1290003449

RENATA ORTOLANO BACAN

**LITERATURA INFANTIL E ALTERIDADE: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES.**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação, UNICAMP, sob
orientação da Profa. Dra. Maria Carolina
Bovério Galzerani.**

CAMPINAS, SP

2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
CHAMADA:	TCC UNICAMP
	B12L
WBO	3449
DOC	129/08
	X
CO	11,00
DATA	01/03/08
Nº CPD	425527

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bacan, Renata Ortolano.
B12L Literatura e alteridade : práticas de produção de conhecimentos escolares/
Renata Ortolano Bacan. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Maria Carolina Bovério Galzerani.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alteridade. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Produção do conhecimento.
4. Conhecimento escolar. 5. Ensino fundamental. 6. Formação docente. I.
Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

07-555-BFE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani

2º Leitor:

Profa. Dra. Débora Mazza

Campinas, SP

Dezembro/2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Aos meus pais, à minha irmã,
às minhas tias e avós, ao meu
companheiro e cúmplice Hugo e à
memória de meus avôs Nelson e
Ettore.

"Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade e um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância."

(José Saramago)

AGRADECIMENTOS

“Fé em Deus, e pé na tábua”. Primeiramente agradeço a Deus por proporcionar a conclusão de mais uma etapa de minha vida pessoal e profissional.

“Família ê, família a, família, família”. A todos os meus familiares que se fizeram presentes em todo percurso de minha vida, pelo apoio incondicional, pelo incentivo a enfrentar desafios, pelo amor, pela amizade, pela dedicação. Obrigada simplesmente por fazerem parte da minha vida. Amo vocês.

“Quando a gente conversa, contando casos, besteiras. Tanta coisa em comum...” Ao Hugo, grande amigo, companheiro, conselheiro, cúmplice. Obrigada por passar todos esses anos ao meu lado, me apoiando e incentivando. Agradeço por sempre me escutar, por emprestar-lhe seu colo para rir e chorar, por estar tão intensamente ligado à minha vida pessoal, emocional e profissional. Obrigada, sempre!

“Supercalifragilistexpirali-douci-us”. À minha irmã Fernanda, pelos diálogos, pela compreensão, pelas brigas, pela amizade, pela ajuda, pelas risadas, enfim, obrigada por me proporcionar momentos tão nossos. Obrigada por estar presente na minha vida. Para sempre...

À Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, minha orientadora, que em todos os momentos demonstrou dedicação, ânimo e envolvimento, acreditando, investindo e apoiando sem cessar nesta produção.

À Profa. Dra. Débora Mazza, segunda leitora deste trabalho, que acompanhou desde os primeiros passos deste projeto e colaborou grandiosamente para a produção e execução deste. Sem ela, o rascunho inicial do trabalho seria muito árduo. Sou imensamente grata por sua atenção e cooperação.

A todos os professores desta universidade os quais, no exercício de sua profissão, me proporcionaram orientação, esclarecimento, indagação e inspiração para a prática de pesquisa e ensino.

À Kika, Tháta, Gy, Paula e Daí, pelos momentos intensos que passamos juntas, pelas risadas, conselhos, conflitos, angústias, medos, incertezas. Obrigada sempre pelo incentivo! Jamais as esquecerei...

A todas as colegas de classe. Juntas, passamos por vários momentos: nos incentivamos, nos angustiamos, nos desesperamos e vibramos juntas a cada etapa realizada e conquistada. Devo a vocês grande parte do que sou hoje como educadora. Obrigada pelo espírito colaborativo, pela troca experiências e saberes díspares, pelas conversas, pelos conflitos, pelos conselhos, por expressarem opiniões diversas sobre os assuntos em causa e atualizar meus conhecimentos no campo da educação. Adoro vocês!

· Enfim, a todas as pessoas, que colaboraram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

O Outro: o estranho, o diferente, o diverso, o desigual. Estas temáticas fazem parte de algumas discussões contemporâneas acerca da alteridade. Mas, o que é alteridade? Como focalizar tal questão - como professor - no interior da cultura escolar? Como produzir conhecimentos sobre a diversidade na escola?

Com este trabalho, objetivamos analisar as possibilidades do uso da literatura infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental, a favor da diversidade, possibilitando a percepção do diferente, do outro, a partir de um olhar questionador das lentes dominantes da alta modernidade, produtoras de preconceitos e prejuízos.

Os principais autores que alicerçaram nossa base teórica são Thompson, Vygotsky, Todorov e Foucault. Tais autores questionam as práticas dominantes da modernidade capitalista e nos inspiram a produzir alternativas educacionais pautadas no respeito às diferenças, na busca de ações mais solidárias.

Através da relação teoria/prática, propomos a utilização das obras literárias infanto-juvenis brasileiras, como documentos históricos, ou seja, como produções enraizadas no tempo, no espaço e nas diferentes experiências dos sujeitos envolvidos neste ato de produção de conhecimentos escolares (ou seja, autores e leitores -estes últimos aqui entendidos como professor e alunos).

Literatura infantil e diversidade: como trabalhar estas temáticas na escola?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – Pressupostos Teórico-Metodológicos.....	04
1.1 Alteridade, diversidade e educação: relação urgente na contemporaneidade.....	04
1.2 A formação do professor para lidar com a diversidade.....	16
1.3 O aluno como produtor de conhecimento: a literatura, enraizada na historicidade, a serviço do respeito.....	23
CAPÍTULO 2 – Narrativa das observações em uma classe de 3ª série – encontros e desencontros.....	45
2.1 Técnicas de coleta de dados.....	53
2.2. Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa.....	53
2.2.1 Quanto à escola observada.....	53
2.2.2 Quanto à sala de aula observada.....	55
2.3. “Todo dia ela faz tudo sempre igual”.....	60
2.3.1 - O camuflado, o maquiado, o oculto - palavras-chave do discurso docente.....	66
2.3.2 “Menina Bonita do Laço de Fita” – relação preconceito e auto-conceito”.....	69
2.3.4 - “O Mágico de Oz” por uma criança.....	75
2.3.5 - “O que os olhos não vêem”- uma aula singular.....	78

CAPÍTULO 3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA - PROJETO ALTERNATIVO EM SALA DE AULA.....	82
3.1 – Fundamentos Teóricos.....	84
3.1.1 – O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?.....	84
3.1.2 – Contribuições de Vygotsky.....	88
3.2 – Objetivo.....	91
3.3 – Metodologia.....	93
3.4 – Desenvolvimento.....	94
3.5 – Cronograma Geral.....	95
3.6 - Atividades Pedagógicas a serem desenvolvidas.....	108
3.7 – Avaliação.....	110
3.8 - Referências Bibliográficas para a composição do projeto.....	112
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
 ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

“Vamos, venhamos / Isto é um fato:

Tudo igualzinho / Ai, como é chatol

(BELINKY, 1999: 34)

É com este trecho que inicio meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Literatura Infantil e Alteridade: práticas de produção de conhecimentos escolares”.

A literatura infantil tem se mostrado cada vez mais como um objeto de pesquisa importante na área de educação. Numa época em que, segundo Gouvêa (2005), a educação celebra a centralidade da criança na sociedade, a literatura destinada a esse público passa a ser estudada e revista no que diz respeito à importância desse material, cuja narrativa reflete o momento histórico no qual tal documento foi escrito.

Sempre me interessei por literatura infantil. Para mim, este é um universo de libertação, de criação e estimulação o qual permite leituras múltiplas de um mesmo evento, possibilita questionamentos, reflexões, autoriza os leitores a embarcarem na exploração, na experimentação do mundo. Sim! Usar a imaginação é permitido também!

A partir disso eu, como estudante de Pedagogia, não poderia deixar de atentar para os aspectos ímpares que a literatura infantil apresenta: possibilidades de compreensão cultural e social de uma dada sociedade, de um dado evento político, de valores postos em diferentes sociedades, dentre outras vantagens apresentadas por este material, as quais poderão ser compreendidas ao longo do trabalho.

O interesse por transformar a temática em um Trabalho de Conclusão de Curso apareceu no 5º semestre da faculdade. Na disciplina Fundamentos para o

Ensino de História e Geografia (EP156), ministrada pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho muito interessante sobre o uso de instrumentos alternativos de ensino para sala de aula. Neste, pude interligar duas temáticas que sempre me inquietaram: alteridade e literatura infantil. Explico. Nos estágios em que fiz durante a faculdade de modo a cumprir a carga horária obrigatória em sala de aula, sempre me inquietava o uso que os professores faziam da literatura infantil – este instrumento sempre era deixado de lado, a prioridade eram os livros didáticos.

Somado a este fato, um outro tema era constante em minha mente: a alteridade. Percebia nos estágios um preconceito muito grande entre aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Muitas vezes um não respeitava o outro na sua dificuldade, na sua diferença o que acabava por atrapalhar todo o trabalho que poderia ser desenvolvido se houvesse uma real parceria.

É a partir de todas essas dúvidas, curiosidades e percepções sobre a literatura infantil e a questão da diversidade que optei por desenvolver este projeto.

Neste trabalho, pretendo focalizar o papel da literatura como instrumento que possibilita a produção de conhecimento escolar, ou seja, pretendo perceber a relação do aluno com o objeto estudado.

A monografia está organizada em três capítulos principais. A primeira traz a explicitação da abordagem teórica acerca do tema a ser tratado; o segundo versa sobre a narrativa de uma experiência em uma classe da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Americana; e o último capítulo trará uma proposta pedagógica sobre a alteridade, a partir da literatura infantil.

O primeiro capítulo, a luz de autores referenciais como Edward Palmer Thompson e Todorov, abordará a concepção do “outro”, da diversidade e da alteridade e ainda discorrerá sobre o papel do aluno como sujeito produtor de conhecimento.

No segundo capítulo será exposta uma pesquisa feita em uma 3ª série do Ensino Fundamental visando compreender e analisar práticas discentes de produção de conhecimento histórico em conexão com as práticas docentes, com relação à literatura infantil e o trabalho com as diferenças.

Por fim, no terceiro capítulo, elaboraremos uma proposta pedagógica de ensino, visando construir uma conexão entre a literatura infantil e a temática da diversidade/alteridade, a qual, acredita-se, é de fundamental importância.

1- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Alteridade, diversidade e educação: relação urgente na contemporaneidade.

“Ah professora! Por que eu tenho que fazer par com ela? Eu não gosto. Ela é burra e ainda fala tudo errado. (...) Aí ela abaixa, ela fica raspando esse cabelo em mim, e eu não gosto!”

(Diário de Campo, 2005)

É com esta fala de uma criança de aproximadamente, oito anos de idade que iniciamos a discussão do presente trabalho. Tal episódio ocorreu durante uma das observações em sala de aula exigidas para o cumprimento da disciplina EP153B - Metodologia do Ensino Fundamental - na Faculdade de Educação da Unicamp.

O “delator”, um menino de oito anos: branco, loiro, olhos castanhos, estatura média, paulista. A “acusada”, uma menina também de oito anos: negra, baixa, olhos castanhos, paraense. O que têm em comum? O local onde vivem atualmente, onde estudam, a classe social, as fontes de conhecimento. Mas e o que têm de diferente? É sobre este aspecto que desenvolveremos o presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Alteridade. Diversidade. Diferença. Interculturalidade. Vocábulos usados cada vez mais na atualidade pela mídia, pela literatura e também pela educação, mas com significados diferentes. Afinal, o que significa cada um deles? O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2005) trás as seguintes definições para os termos:

“Alteridade *sf.* Caráter do que é outro; diversidade, diferença.”

(AURÉLIO, 2005)

"Diversidade sf. 1. Diferente, distinto. 2. Vário, variado. 3. Mudado, alterado. 4. Discordante, divergente."

(AURÉLIO, 2005)

"Diferença sf. 1. Qualidade de diferente. 2. Divergência. 3. Desigualdade."

(AURÉLIO, 2005)

Com relação ao termo "Interculturalidade", este não foi encontrado na edição, mesmo a fonte de busca sendo recente - 2005 - e o termo já ser usado há alguns anos.

Na realidade, as definições encontradas na publicação não estão equivocadas, mas expressam visões culturais dominantes na contemporaneidade – e, neste sentido, apresentam-se um tanto quanto vagas. Esta apresenta diversidade, diferença e alteridade como sendo sinônimos, consideração esta equivocada para os dias atuais. Vejamos como alguns autores definem os vocábulos apresentados.

ROLNIK define alteridade como:

"(...) um plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogênea"

(ROLNIK, 1992: p. 1)

Sendo assim, percebemos que a alteridade consiste no contato entre pessoas diferentes que se relacionam e trocam experiências. A alteridade consiste em entrar em contato com o outro, percebê-lo como diferente e perguntar sobre a origem do próprio ser, questionar sobre "quem sou eu".

Sobre a diversidade, SOUZA E RODRIGUES, observam:

"Desigualdade deriva de um tipo de privação social, por exemplo, quando um é rico e o outro é pobre. Isso não significa que os dois sejam diferentes, mas que, diante da riqueza, um tem e o outro não tem. Um está incluído naquele benefício e o outro está excluído. A igualdade e a desigualdade são princípios éticos. A diferença não se relaciona

necessariamente com a ética. Uma pessoa pode ser diferente da outra, e não ser desigual. O princípio da diversidade consiste em admitir que as pessoas podem ser iguais e, ainda assim, ter atitudes e práticas diferentes”

(Souza e Rodrigues, 1994, p. 27)

A diversidade, sendo assim, consiste em evidenciar diferenças, e não convergências; ocorre quando a diferença é reconhecida. É a partir da recuperação dessa diferença entre os homens que a diversidade ganha espaço.

Quanto à interculturalidade, VIEIRA, destaca que esta é um fenômeno maior do que todos os citados acima, pois integra todos os múltiplos eventos já definidos; integra toda a diversidade cultural, ou seja, integra todas as multiculturalidades existentes na sociedade. Em suas palavras:

“A interculturalidade (...) é um processo de integração cultural, como que uma multiplicidade de identidades em cada pessoa, consequência do contacto com o exterior e da assimilação e comparação com o saber estruturado.”

(VIEIRA, 1966. p. 131)

Já com os vocábulos situados em algumas discussões contemporâneas, voltemos à questão da fala da criança acima relatada. O que faz com que uma criança de apenas oito anos, aluno da 2ª série de uma escola pública (da classe trabalhadora) de Campinas, produza um discurso como este? Quais aspectos estão imbuídos em seu pronunciamento com relação à colega de classe? Quais fatores sociais estão refletidos na fala do aluno? Que saberes escolares podem ser aí detectados? Estas são algumas perguntas em relação às quais buscaremos refletir ao longo deste capítulo.

Século XXI. O mundo hoje está diante de um ambiente plural. Ampliado pelo poder da tecnologia, da integração das relações, das conquistas democráticas e da facilidade das comunicações, vivemos um processo de superação da distância

física, espacial e social: o avanço da globalização, um evento que altera tanto as relações econômicas quanto as relações sociais e étnico-raciais em todo o mundo.

Com a globalização, intensificou-se um processo que vem ocorrendo desde a colonização: o contato entre diferentes. Diversas maneiras de viver, de pensar, de se emocionar e de sentir a vida construindo uma teia de relações heterogêneas, construindo o pluralismo cultural, no qual se chocam valores, ideais, opiniões, culturas, religiões, pessoas. Diversas formas de perceber o outro: estranho, espelho, diferente, inferior.

Toda mudança social afeta diretamente a educação, e, sendo assim, a instituição “escola” não fica alheia ao processo de alteridade. Sendo um espaço de contato entre diferentes, entre várias culturas e etnias, a escola é considerada um espaço de construção e transmissão de conhecimentos, que pode e deve atuar à favor da diversidade.

Num ambiente tão plural, seria impossível imaginar discriminação. Errado. A escola, ao longo de toda sua história, tem demonstrado ser – pelo menos como tendência prevalecente - mera reprodutora do conhecimento da classe dominante a qual dita às regras, determina o que deve ser transmitido aos alunos, prega uma inferioridade das culturas não dominantes.

Inferioridade X Superioridade. O contato com o outro diferente é ameaçador: ameaça o poder, a soberania, a identidade coletiva, o equilíbrio. Com medo, o sujeito quando se vê diante do “estrangeiro¹” o reduz a ser inferior.

TODOROV (1999) traz em uma das suas mais ilustres obras - ***A Conquista da América – a questão do outro*** - a temática da colonização da América, um

¹ TODOROV (1999) destaca em seu livro que tal palavra é utilizada por Colombo durante sua viagem de conquista da América ao se referir ao outro, ao índio, ao diferente.

processo composto por um cenário de intolerância, desrespeito, ambição e aculturação no que se refere ao contato entre diferentes grupos étnicos, culturais e sociais. Para o autor, toda a história da descoberta da América protagonizada por Colombo é marcada por preconceitos, poder, dominação e por uma forma de perceber o outro – os índios - como sujeito diferente, estranho, alheio, inferior. Na realidade todo o contato com o outro durante a colonização foi um processo ambíguo: ao mesmo tempo em que era revelada a alteridade humana esta era também rejeitada. Segundo TODOROV,

“A atitude de Colombo para com os índios decorre da percepção que tem deles. Podemos distinguir, nesta última, duas componentes que continuarão presentes até o século seguinte e, praticamente, até nossos dias, em todo o colonizador diante do colonizado. Estas duas atitudes já tinham sido observadas na relação de Colombo com a língua dos outros. Ou ele pensa que os índios são seres completamente humanos com os mesmos direitos que ele, e aí considera-se não somente iguais, mas idênticos e este comportamento desemboca no assimilacionismo, na projeção de seus próprios valores sobre os outros ou então parte da diferença, que é imediatamente traduzidas em termos de superioridade e inferioridade (no caso, obviamente os índios são os inferiores): recusa a existência de uma substância humana realmente outra, que possa não ser meramente um estado imperfeito em si mesmo. Estas duas figuras básicas da experiência da alteridade baseiam-se no egocentrismo, na identificação de seus próprios valores com os valores em geral, de seu eu com o universo; na convicção de que o mundo é um.”

(TODOROV, 1999: p. 50)

Ainda o autor ressalta que nessa dualidade inferioridade/superioridade há um processo de aculturação: como o outro é muito diferente de mim, é inferior, o julgo como errado e tento impor meus costumes, meus ideais:

“É bastante revelador que a primeira característica dessa gente que chama atenção de Colombo seja a falta de vestimentas – que, por sua vez, são símbolos de cultura (...) Suas observações limitam-se, frequentemente, ao aspecto físico das pessoas: sua estatura, cor da pele (...). Fisicamente nus, os índios também são, na opinião de Colombo, desprovidos de qualquer propriedade cultural: caracterizam-se, de certa forma, pela ausência de costumes, ritos e religião”

(TODOROV, 1999: p. 42)

O discurso da diferença é um discurso difícil, afirma o autor. Este leva facilmente à percepção de superioridade e, por outro lado, leva o reconhecimento da igualdade, leva à negação, à aculturação. Sendo assim, há um desequilíbrio inerente

das relações entre o nativo e o colonizador que se traduz como uma forma de "assimetria de humanidade".

No processo de reconhecimento, há uma inclusão do sujeito: trata este como outro como igual para dominar, para torná-lo frágil, suscetível e depois vem o processo inverso, de enfraquecê-lo, excluí-lo.

FOUCAULT (2000) analisou os processos de inclusão e exclusão dos sujeitos na Europa, na Idade Média. Segundo o autor, os leprosos e demais doentes com incidência de pestes da época eram afastados da sociedade, distanciados até sucumbirem ao total desconhecimento. Tal processo de exclusão, segundo ele, é uma questão de manter a homogeneidade. Com relação ao louco, Foucault mostrou que, na sociedade ocidental, as exclusões são formas de impor limites, de barrar a entrada do diferente, de proteger a sociedade da corrupção por este "estranho":

"Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escoraçavam-nos de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. Esse costume era freqüente particularmente na Alemanha: em Nuremberg, durante a primeira metade do século XV, registrou-se a presença de 62 loucos, 31 dos quais foram escoraçados. Nos cinquenta anos que se seguiram, têm-se vestígios ainda de 21 partidas obrigatórias, tratando-se aqui apenas de loucos detidos por autoridades municipais. (...) Frequentemente as cidades da Europa viam essas naus de loucos atracar em seus portos."

(FOUCAULT, 2000: p. 9)

Por este trecho, podemos perceber o tratamento dado ao diferente na Europa do século XVI e XVII. Para se proteger, a sociedade excluía qualquer sujeito que fugisse as regras da normalidade do sistema. No caso dos loucos, como pudemos ver, eram trancafiados em navios nos quais viajavam durante longos dias. Depois, estes loucos eram jogados em terras distantes, expostos ao frio, à falta de comida, deixados à própria sorte.

“(...) confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter a certeza de que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida”

(FOUCAULT, 2000: p. 12)

Normalidade X anormalidade. O que é normal? Quem é anormal? Depende do referencial adotado. O normal, de acordo com a visão moderna prevalecente, é aquele que possui uma cultura dominante, é aquele sujeito que possui os padrões de comportamento aceitáveis pela “lei social”. É o branco, o rico, o loiro. E o anormal? É o de cultura inferior, é o estranho, o negro, o índio, o nordestino, “Hércules-Quasímodo” de Guimarães Rosa, é o intolerado.

A intolerância dos séculos passados deu espaço para a tolerância no século XXI. Avanço? Mudança? Conscientização? Mudanças de referências e práticas sócio-culturais produzindo efeitos de máscara social. Na realidade toda a intolerância explícita com o diferente se camuflou sob a ótica do discurso “sou superior a este coitado, então devo compreendê-lo e tolerá-lo.”

Tomemos emprestada a abordagem de SKLIAR (2003). De acordo com o autor, a tolerância é uma voz que soa como particular dentro de um espaço intercultural:

“Tolerar o outro, tolerar o que é o outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença; fazer da tolerância um princípio indesculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação. Então: voltemos a olhar bem a gramática/retórica da tolerância”.

(SKLIAR, 2003, p.131)

O autor persiste na idéia de que a essência da modernidade está em eliminar toda e qualquer ambigüidade e, sendo assim, a intolerância acaba sendo uma inclinação natural da vida moderna. Mantém-se a vontade de acabar com a ambigüidade e, portanto, de manter a intolerância, inclusive quando ela se esconde sob a máscara tolerância.

“A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de ante-sala para a intenção de acabar com sua especificidade – junto ao convite ao outro para cooperar na consumação do inevitável. A tão aclamada humanidade dos sistemas políticos tolerantes não vai além de consentir a demora do conflito final. “

(BAUMAN apud. SKLIAR, 2003, p.133)

Ora, tolerar é apenas aceitar que o diferente existe. É somente compreender que as pessoas não são iguais, é ficar indiferente. Aqui não há espaço para o respeito, a integração. Para MENEZES (1997):

“Tolerar é uma atitude neutra de quem não quer aceitar e muito menos amar o outro, mas apenas tolerar, permitir, como um favor de condescendência, que ele exista”.

(MENEZES, 1997:40)

O diferente, quando é apenas tolerado, passa por vezes a ser contestado interiormente e disso decorre o preconceito, as formas de exclusão e segregação, as políticas sociais.

A chave está na alteridade. É necessário pensarmos que os sujeitos não são independentes, mas sim interdependentes. A questão da afirmação do eu, da individualidade se dá no contato com o outro. Eu apenas existo a partir do outro, é a partir da visão do outro que eu compreendo aspectos através de um olhar diferenciado.

Pensemos um pouco sobre essa questão. A discussão da alteridade e a preocupação com esta é algo relativamente recente na história da humanidade. Passou a ganhar maior atenção nas práticas sociais modernas, somente no século XIX, com o surgimento da antropologia.

A reflexão sobre a alteridade e sobre “o outro” historicamente ocorre no encontro entre diferentes. Nesse embate, em grande parte das vezes no interior das práticas modernas, há uma visão depreciativa e ingênua acerca do diferente, do

outro estranho a mim. Ambas as visões surgem da comparação que se faz da própria cultura com a cultura do diferente. Em todo o caso, as visões partem do mesmo pressuposto: a desconsideração do outro como ser humano.

“Para dar conta das diferenças existentes no real, é preciso distinguir entre pelo menos três eixos, nos quais pode ser situada a problemática da alteridade. Primeiramente, um julgamento de valor (um plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior. Há, em segundo lugar, a ação de aproximação e distanciamento em relação ao outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar conheço ou ignoro a identidade do outro (seria o plano epistêmico); aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas uma gradação entre os estudos de conhecimento inferiores e superiores”

(TODOROV, 1999: p. 224)

O grande problema da questão da alteridade é o fato dessa reflexão estar associada ao etnocentrismo, ou seja, a uma visão de mundo na qual há apenas uma história comum a toda a humanidade. Ora, só é possível haver um diálogo entre as diferentes culturas, crenças ou etnias se a alteridade/identidade conseguir se distanciar do etnocentrismo.

TODOROV (1999) discorre sobre o “eu e o outro” de forma bem pontual. Para o autor:

“Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo o indivíduo, como o Outro, ouro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os 'normais'. Ou pode ser exterior a ela, uma sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. Escolhi essa problemática do outro exterior, de modo um pouco arbitrário, e porque não podemos falar de tudo ao mesmo tempo, para começar uma pesquisa que nunca poderá ser concluída”.

(TODOROV, 1999: p. 3)

VIEIRA (1996) salienta que a aceitação do outro na sua diferença está muito longe de ser uma aceitação espontânea, ao contrário, reconhecer o diferente na sua diversidade requer muito esforço do sujeito.

Os sujeitos devem ser altruístas. Talvez este seja o pilar principal para a sustentação do edifício da tolerância, do respeito e da alteridade. Os seres humanos devem aprender a se doar ao próximo. Valorizar o outro como sujeito social, histórico e cultural é um dos grandes desafios da sociedade e da educação.

Enfim, TODOROV (1999) ressalta que na época da colonização, os brancos já percebiam os índios como páginas em branco, culturalmente virgens, que viviam a espera de homens para inserir seus hábitos, religião e idéias. Como o autor ressalta, Colombo não percebia o outro em sua essência - valores, ritos, costumes – e impunha seus próprios ideais neste “estrangeiro”. Hoje, essa idéia de “sujeito virgem” sofreu transformações. Percebemos que todo sujeito vem carregado de cultura, de costumes, de ideais próprios da sua família, da sua cidade, da sua tribo, da sua sociedade. No entanto, a plena aceitação da cultura não dominante ainda é um processo que levará mais tempo.

Um dos caminhos para o exercício do respeito inicia-se a partir da educação. Não é apenas uma educação institucional, mas uma educação que acrescenta a dimensão humanística, que ensina a perceber a necessidade da convivência, do respeito, da cidadania.

Dentro das sociedades, infelizmente, a grande maioria dos olhos muitas vezes se mantém fechados para a diferença: ignoramos os preconceitos contra doentes, negros, portadores de necessidades especiais, idosos, mulheres. A educação é um dos caminhos mais importantes para que os sujeitos aprendam a se

relacionar com o outro, a respeitá-lo em suas diferenças, é um excelente instrumento de eliminação de preconceito.

Interculturalidade. Essa a chave para o respeito, a diversidade, a alteridade. É nas práticas interculturais, que podemos transformar utopias em realidade. Uma educação intercultural, no sentido em que utilizo o termo, implica reciprocidade, troca na aprendizagem entre os indivíduos que carregam diferentes culturas. Há que se pensar em uma educação para a pluralidade.

Mas, para isso, é preciso uma formação de professores interculturais. Professores estes, que bem qualificados, possam contribuir para a construção de crianças também interculturais; professores capazes de pôr em prática uma pedagogia da diferença.

Qualificação de professores. Formação docente. Será que estamos preparados?

Pinto (1999) nos trás dados de que, há muito tempo, em muitas sociedades, o tema diversidade já vinha sendo debatido e pensado com fervor. No contexto internacional, no século passado, temos, nos EUA, os movimentos dos professores negros, no sentido de haver uma incorporação e reconhecimento da cultura negra na educação. Professores afro-americanos reivindicavam uma perspectiva multiculturalista na educação e propunham uma reformulação no currículo das escolas, de modo a abranger esse tema.

No contexto nacional, segundo a autora, reivindicações como estas citadas acima, também foram pontos cruciais para a reflexão do tema diversidade.

O Brasil, como sabemos, é um país com grande diversidade populacional – tipos físicos e tradições culturais - e possui descendentes de imigrantes advindos de

várias regiões. Sendo assim, aqui também houve movimentos a favor de um tratamento especial dado às diferenças e à diversidade na escola.

Alguns acontecimentos pontuados por Pinto (1999) foram significantes para o processo de articulação entre a questão da diversidade e a educação.

A autora observa que os anos 30, inspirados pelo culturalismo, incitavam o respeito às diferenças, no entanto, havia ações governamentais no sentido de eliminar esse multiculturalismo do Brasil. A autora exemplifica estas constatações com dois acontecimentos: o plano de auxílio federal aos estados nacionalistas, cuja ação educativa, pode-se dizer, era eliminar todos os conteúdos que afirmassem a presença negra; e o fato de como a era Vargas se preocupava com os tratamentos dados as etnias – o Estado queria o embranquecimento da população brasileira, queria uma homogeneização e não uma diversidade e demonstrou isso quando proibiu a existência de escolas japonesas, alemãs, negras, etc. que haviam se consolidado entre 1910 e 1920.

Enfim, todo esse cenário político e social foi palco que deu início a outra discussão ligada com a temática da diversidade em sala de aula: nós, professores, estamos preparados para lidar com esta temática na sala de aula?

1.2 A formação do professor para lidar com a diversidade.

“A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.”

(SILVA E GOMES, 2002: p. 25)

Globalização, questões de gênero e etnia, interculturalidade, tecnologia, manifestações culturais e religiosas, exclusão/inclusão social. Como já dissemos, todos estes itens configuram um importante e variado cenário social, político e cultural que afeta diretamente a educação e, por consequência, afeta também um dos principais atores do processo educacional: o professor. Na medida em que uma nova vertente ganha espaço no campo da Pedagogia, novos desafios são propostos aos professores visando sua atualização e adequação as realidades contemporâneas.

Nos dias atuais, como já vimos, a educação vive intensos debates sobre a diversidade. Torna-se cada vez mais urgente as mudanças que oportunizem uma educação para todos e, com isso, busca-se discutir uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural que atenda e respeite as suas peculiaridades e as diferenças. Essa “nova” prática compromete diretamente o professor em um dos itens fundamentais da sua profissão: a formação.

Através da formação, o docente se habilita a compreender novas tendências, novas concepções, interage com novos desafios. Em tempos de debates sobre a diversidade, o desafio proposto é a de uma formação que auxilie o tratamento dado à diferença, ao outro. Uma formação adequada é fundamental visando uma educação inclusiva, voltada à diversidade e que busque romper com os modelos

tradicionais e rígidos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que favoreça o desenvolvimento de uma prática docente inovadora, na qual tanto o professor quanto o aluno são agentes e sujeitos do processo educacional.

Segundo Gomes e Silva (2002), foi somente na década de 90 que surgiram pesquisas cada vez em maior número tratando do tema da diversidade, porém, apesar dos debates mais acirrados, havia uma lacuna para trabalhar com esse tema que ainda estava por ser preenchida: a formação do professor.

A temática da diversidade afeta a escola no sentido de que a noção de alteridade pode e deve ser produzida nos sujeitos desde crianças, para que estes possam atuar na sociedade de forma diferenciada e se tornem agentes sociais capacitados a refletir e questionar idéias e práticas.

SILVA E GOMES (2002) ressaltam que a preocupação com a inserção da temática da diversidade cultural nos currículos de formação docente começa a aparecer somente a partir da década de 90. Segundo uma pesquisa realizada por PINTO (1999), no início desta data, os livros didáticos e algumas disciplinas escolares do Curso do Magistério eram pontos preocupantes no que diz respeito à diversidade. A autora faz menção à situação dos negros nos livros didáticos de História do Brasil da época:

“As informações sobre os povos, a organização econômica, a modalidade de escravidão em rigor nas sociedades africana, escravagismo, colonialismo, luta pela independência do domínio europeu, dificuldades com que se depararam os países africanos para consolidar uma unidade nacional em virtude da retaliação arbitrária do continente são muito escassas. Não dão nem de longe uma idéia da complexidade das sociedades africanas, modalidades de resistência dos seus habitantes ao tráfico e à colonização européia (...)”

(Pinto, 1998: pág. 210)

O que podemos perceber por isso, é produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista dominante, do herói, do opressor. O grande problema que

podemos perceber aqui é o fato de que, um professor que não esteja atento à questão da urgência do tratamento da diversidade em sala de aula, pode fazer desses textos utilizados nos livros didáticos fonte principal e objetiva de saber. Sendo assim, esse professor não estaria construindo conhecimento, possibilitando uma nova leitura – mais democrática – da história escravagista, mas, sim negando a diversidade, a possibilidade de estimular a produção de conhecimento relativas a história dos negros a partir de uma ótica menos derrotista, mais fiel a própria historicidade.

Ora, há que se atentar para as práticas deformadoras. O professor deve ter em vista que muitos dos textos didáticos “sugeridos” para serem trabalhados em sala de aula acabam por estimular - de maneira camuflada - o preconceito e a intolerância.

Além disso, Pinto (1999) aponta também para o fato de que mesmo em disciplinas como Sociologia da Educação e a Psicologia da Educação, disciplinas estas em que se espera encontrar uma leitura mais crítica sobre o preconceito e/ou sobre a diversidade/diferença étnica, temos nossas expectativas frustradas.

Nas palavras da autora, no que diz respeito aos livros de Sociologia da Educação:

“Nos livros (de sociologia da educação) nos quais se discutem cultura/diversidade cultural encontramos explicações sobre o significado de cultura, referências à cultura popular, subculturas, diversidade cultural em geral dentre das classes sociais. (...). Menciona-se o contato entre europeus e indígenas, mas não se detalha a complexidade do contato interétnicos”

(Pinto, 1998: pág. 216)

E no que diz respeito à Psicologia da Educação:

“O que se encontra (nos livros de Psicologia da Educação) são apenas referências esparsas a uns poucos conceitos/questões que tem a ver mais diretamente com as diferenças étnico-raciais.(...) Tampouco comenta-se que fatores como sexo e étnica podem interferir na expectativa que o professor desenvolve com relação aos alunos, nas

relações da escola com o alunado, e, sobretudo, não se articula tais fatos com a questão da identidade e auto-conceito das crianças e grupos minoritários.

(Pinto, 1998: pág. 216)

Enfim, o que podemos perceber pela pesquisa da autora é uma grave lacuna existente dentro da formação de professores no que diz respeito ao atuar na diversidade. Num sistema de ensino no qual cada vez mais as características do alunado se mostram diferentes, diversas e múltiplas, pensarmos em uma educação para a diversidade e formar os professores para que estes construam uma educação intercultural se faz urgente.

Pensemos em um exemplo mais concreto: a Faculdade de Educação da Unicamp. Quais disciplinas curriculares obrigatórias nos falam sobre a diversidade? Quais colaboram realmente, possibilitando uma atuação para a diversidade? Realmente - e infelizmente - são poucas. Ao longo dos meus 8 semestres na faculdade, posso elencar as disciplinas que trataram deste tema. Vejamos.

Primeiramente fomos instigados a pensar na temática da diversidade na disciplina EP127 - Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano – ministrada pelo Professor Sérgio Leite, durante nosso 4º semestre na Unicamp. Por meio de uma teia de seminários, alguns destes abarcavam a temática da surdez e da deficiência. No entanto, esta temática era tratada sob a ótica da psicologia e pouco aprofundava nossos estudos.

Outra disciplina que tratou a temática foi a EP142 - Educação e Antropologia Cultural. Ministrada pela professora Neusa Gusmão, tal estudo veio somente ao longo do 7º semestre, quando foi iniciada uma discussão mais aprofundada acerca do outro, do diferente, do desigual. Estudamos o máximo que pudemos, mas aí vem os feriados, as greves...e os dias de aulas caem pela metade.

E por fim, no 8º semestre fomos contemplados com um núcleo temático obrigatório – sim, porque para a turma do noturno existe somente uma possibilidade de escolha para as eletivas – cuja temática central era “A imagem do outro”. Notem: são 8 semestres de curso, cerca de 50 disciplinas oferecidas e vemos tal temática em apenas 3 destas? Realmente é uma formação deficiente para trabalhar com a questão da diversidade de maneira mais abrangente.

SILVA E GOMES (2002) ressaltam que é necessário perceber a defasagem na formação do professor, a qual muitas vezes é conteúdista, estática e limitada, e partir para posturas menos rígidas e tradicionais que privilegiem a discussão de temáticas sócio-culturais.

Ora, durante muito tempo, vários educadores foram formados a partir de uma concepção de educação homogeneizadora e linear, que os conduzia a uma visão de neutralidade perante a realidade, de neutralidade perante a composição pluriétnica da sociedade. Os cursos de formação responsáveis pela formação docente acabavam por valorizar um currículo monocultural.

Há que se mudar a visão de professor submisso aos currículos de formação, aos conteúdos escolares fixos e pensar em uma nova identidade para o professor que, segundo SILVA E GOMES (2002), seria a de “agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação” (SILVA E GOMES, 2002: p. 17).

“O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais”.

(SILVA E GOMES, 2002: p. 19)

Para que haja um avanço significativo na educação e na formação docente, são imperativos os estudos e o conhecimento do interculturalismo, da diversidade, da pluralidade étnica de modo a possibilitar ao docente e à instituição de ensino uma visão de inclusão e de formação do aluno capaz de valorizar diversidade como forma de afirmação e elevação da auto-estima.

Segundo VIEIRA (1996), o professor deve tentar transgredir suas tradicionais práticas e reconhecer a diversidade cada vez mais acentuada, ou melhor, mais do que constatar a diversidade e a diferença, há que se saber trabalhar nesta, construindo identidades a partir da diversidade.

Em seu artigo, o autor mostra como a trajetória dos sujeitos pode desvendar as práticas docentes no que diz respeito à diversidade. Através da trajetória biográfica de duas professoras primárias no interior de Portugal, o autor indaga a forma como estas elaboraram suas posturas frente à diversidade cultural no contexto de sua prática docente. Para o autor existem dois tipos de pessoas: os oblatos e os trânsfugas. O primeiro tipo designa um sujeito que rejeita suas origens e é incapaz de perceber sua cultura como representativa, prefere escondê-la. Já os trânsfugas, são pessoas que aceitam suas origens e sua cultura e nestas trabalham.

O primeiro modelo diz respeito ao professor que rejeita sua origem, ou seja, não faz uso do seu passado como instrumento para as ações no presente. Assim sendo, o oblato assume uma nova posição conquistada e a incorpora por completo. Já o segundo modelo, diz respeito ao professor que utiliza seu passado e deste tira proveito pedagógico, tanto para o presente quanto para o futuro. A diferença entre ambos os modelos de sujeitos reside na sua capacidade de tirar partido pedagógico desse seu passado e modificar o presente através de suas ações.

principal começo é instrumentalizar os professores de modo a atuarem na diversidade. Instrumentalizar fornecendo formação de qualidade, a qual proporcione ao docente o contato com diferentes possibilidades didáticas. Superar conceitos. Por que a escravidão, por exemplo, tem de ser geralmente vista de acordo com o ponto de vista de livros didáticos e da cultura dominante? Por que não proporcionar ao alunado o contato com diferentes tipos de textos que não afirmem sentenças, mas que possibilitem a reflexão a partir de uma frase simples? Por que não fazer uso de textos literários como poesia, literatura infantil, contos de modo a proporcionar reflexão nos alunos?

No que diz respeito à diversidade, há que se formar o professor para que este estimule seus alunos a refletirem sobre o outro, sobre diferenças e semelhanças, sobre preconceitos e esteriótipos concebidos pela sociedade. Mais do que conhecimentos já postos de livros didáticos, ambos, professor e aluno, devem observar a realidade e construir conhecimentos acerca desta.

Ferramentas que proporcionem reflexão. Literatura infantil, lendas, contos, poesias. Do que estamos falando?

1.3 O aluno como produtor de conhecimento: a literatura, enraizada na historicidade, a serviço do respeito

“A literatura infantil apresenta, no Brasil, um campo de trabalho tão extenso e desconhecido, que ocorre com o investigador o que se passou com Cristóvão Colombo: pensa-se ter descoberto o caminho para as Índias quando, de fato, mal se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil ainda está por ser definido”.

(Zilberman, 2003: p. 11)

Fantasia, imaginação, realidade. Príncipes encantados, sapatinhos de cristal, bonecas falantes, bruxas, princesas, cidades distantes, personagens encantados, acontecimentos plausíveis.

Quantos de nós já não nos imaginamos diante de uma casa de chocolates ou de um lobo muito perigoso? Quantos já não viajamos em uma casa voadora, fizemos magias e conversamos com animais falantes? Muitos já devem ter fechado os olhos e achado que qualquer coisa que desejasse poderia acontecer em um simples piscar de olhos. Todo este universo de fantasia está impregnado de um instrumento valioso no mundo contemporâneo: a literatura infantil.

A literatura infantil é um universo mágico e dual: mista imaginação e realidade, o conhecer e o sentir, o sonhar e o aprender. Esta possibilita, como veremos ao longo de toda a discussão, que a criança faça uso da sua imaginação, produza uma leitura prazerosa, construa conhecimento, se deleite no universo maravilhoso que tal modalidade oferece.

Mais do que fantasia, formação de opinião. Por permitir ao leitor descobrir um caminho para um mundo não só de fantasias, mas também de realidades, os livros nos permitem a reflexão sobre um mundo ficcional e sobre o mundo real no qual vivemos, nos levando a estabelecer relações entre ambos, ou seja, vemos o que acontece e imaginamos acerca do que é possível que aconteça. É, portanto, um material precioso e lúdico, uma ferramenta que, como veremos, pode ser fundamental para a escola do século XXI.

Toda essa “preciosidade” atribuída à categoria, no entanto, é recente. De modo a compreendermos a importância desta nos atuais dias, é necessário traçarmos um breve panorama histórico desta modalidade literária.

Primeiramente, é importante fazer uma observação com relação a este gênero literário. Apesar de o caráter “infantil” às vezes ser confundido com “menor”, é necessário lembrar que a literatura infantil antes de ser “infantil” é literatura, ou

seja, é arte. Nas palavras de um dos maiores representantes da literatura brasileira, Carlos Drummond de Andrade (1964):

"O gênero literatura infantil tem, a meu ver, a existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de se constituir alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinados a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagens simples e isentos de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser a parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? Vêm-me as lembranças as miniaturas de árvores com que se divertem o sadismo botânico dos japoneses; não são organismos naturais e plenos, são anões vegetais. A redução do homem que a literatura infantil implica dá produtos semelhantes. A uma tristeza cômica nos espetáculos desses cavalheiros amáveis e destas senhoras não menos gentis, que, em visita a amigos se detêm a conversar com as crianças de colo, estas inocentes e serias, dizendo-lhes toda sorte de frases em linguagem de gente grande, apenas deformada no final das palavras e educadoras na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, e sem o saber, literatura infantil"

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1964)

Podemos perceber pelas sábias palavras que ANDRADE (1964) ressalta que nada impede a literatura infantil de agradar os adultos. Assim como o fato de uma literatura ser escrita para adultos não impede que as crianças se emocionem ao fazer sua leitura.

Voltemos ao panorama histórico. Segundo ZILBERMAN (2003), os primeiros livros para as crianças foram produzidos somente entre os séculos XVII e XVIII - antes dessa época, como ÁRIES (1978) ressalta, não existia a concepção de "infância" (a duração da "infância" limitava-se à tenra idade, apenas enquanto necessitava de cuidados físicos para a sua sobrevivência) e, sendo assim, a literatura para as crianças não se fazia necessária.

Na realidade, quando o infante começa a assumir seu lugar como sujeito social perante a família, a sociedade passa a ver na literatura infantil e na escola

instrumentos capaz de manipular e moldar os comportamentos, as idéias e as emoções das crianças.

Durante a Idade Moderna, surgiu um novo conceito de família, que consistia na idéia de família nuclear moderna, unicelular, que valorizava a privacidade. Reforçaram-se as relações de parentesco e foi se afluando o afeto entre os membros, surgindo um sentimento especial à infância.

Esses aspectos somados as modificações de concepção de infância do século XVIII, de acordo com a autora acima citada, trouxeram uma nova valorização da infância, gerando maior união entre as famílias e, ao mesmo tempo, aumentando as possibilidades de controle e até manipulação das emoções infantis: em primeiro lugar, a criança, como indivíduo, passa a ser valorizada neste novo modelo e merece uma atenção especial, onde a maior responsabilidade adulta é atentar para que os filhos atingissem a sua maioridade de maneira saudável e intelectualmente madura. Com essa preocupação, as famílias deveriam viver harmoniosamente, fator necessário para a manutenção desse estilo doméstico; em segundo lugar, ao infante integra-se uma idéia de fragilidade biológica em relação à etapa adulta e, com isso, determina-se uma teoria de dependência desse para com os mais velhos. A criança é percebida neste período como possuindo ainda uma inocência natural que será trabalhada juntamente com uma ação pedagógica predatória para que ela seja preparada para a dura realidade da vida adulta (ZILBERMAN, 2003: p. 18).

Sendo assim, a partir dessa nova visão do século XVIII, a infância corporifica dois sonhos do adulto: conservação da naturalidade infantil e possibilidade do pensamento de superioridade por parte do adulto. Com isso, se observa a fragilidade natural da criança devido a sua situação biológica e, sendo assim, é distanciada dos meios produtivos determinando sua dependência. Essa

dependência se dá devido à permanência da naturalidade infantil e de sua inocência original que ignoram os fatos que poderiam torná-las emancipadas por serem socialmente produtivas.

ZILBERMAN (2003) ainda ressalta que nesse processo de "transição", as escolas encarregadas da educação do infante assumem um duplo papel: o de iniciar a criança na vida adulta, ao mesmo tempo protegê-la contra as agressões deste mundo adulto. Existe então, a primeira separação entre a criança e a sociedade, colocando-a numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que tinha até então. Com isso se convive com pessoas de mesma faixa etária, com as mesmas hierarquias, onde todos ficam dispostos de costas um para o outro observando apenas o mesmo ângulo - o professor, maior autoridade.

O papel do professor como adulto na instituição era o de estimular o processo de dominação. Através de uma pedagogia controladora, os adultos queriam o controle sobre as crianças, vistas como tábulas rasas, aptas a serem moldadas.

Por excluir a sociedade e suas diferenças, é que a escola se converte num dos melhores veículos para a educação, e neste momento, torna-se encarregada da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta.

Segundo a autora, a burguesia dos séculos XVIII e XIX patrocinou a valorização da infância, não por acaso, pois dessa forma podia acentuar a fragilidade desta "classe". Os conhecimentos eram transmitidos às crianças através da óptica adulta.

A escola, juntamente com a burguesia, manipula a criança e vêem na literatura infantil um instrumento de serviço a esse processo. Através da literatura, havia reprodução do mundo adulto, propagação de valores e padrões

comportamentais, ideologias da sociedade reproduzidas através do mundo imaginário da literatura infantil.

"Por tal razão (o fato de a literatura infantil ser um problema pedagógico e não literário) se decorre de uma situação histórica particular, vinculada à origem da família burguesa e da infância como 'classe' especial, participa dessa circunstância não apenas porque provê textos a essa nova faixa, mas porque colabora em sua dominação, ao aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento"

(ZILBERMAN, 2003: p.44)

Os textos produzidos na escola, ao se revelarem como manual de instruções, acabaram em grande parte das vezes, por reproduzir normas do sistema e criar seres dependentes a este, sem liberdade para discutir idéias, impor opiniões, dialogar com teorias.

Enfim, o caráter normativo da literatura deu espaço para um caráter formativo. Desde o seu surgimento, a literatura infantil foi ganhando cada vez mais espaço até chegar ao século XX com um caráter menos lúdico e mais político, ou seja, os textos destinados aos pequenos leitores passaram a trazer uma ponte entre a fantasia e a vida cotidiana. Camuflada em um mundo de fantasias, as histórias permitiam aos leitores vivenciar as experiências ocorridas em diferentes momentos, nos quais as obras foram escritas. Mais do que a imaginação, a literatura infantil começa a permitir a observação e a reflexão da realidade. Nas palavras de Lacan (1978 apud Stoppiglia, 2002):

"O texto literário assenta-se em dois níveis de discurso. O nível manifesto, mais superficial, cuja estrutura transparece sob a forma de uma cadeia significante articulada em imagens, é aquele que evidencia ao leitor. No interior dessa cadeia de significante existe inúmeras 'brechas', 'portas', 'fendas', pelas quais se podem ingressar o segundo, mais profundo, o nível latente, onde se esconde uma imensa gama de sentidos que estão á espera de que o leitor descubra. Assim, o que essa estrutura da cadeia significante descobre é a possibilidade que eu tenho (...) de me servir dela para significar algo totalmente diferente do que ela diz."

(Lacan, 1978: pág. 232)

Com esta citação, podemos perceber a profundidade de um texto literário. Por detrás do óbvio, a literatura infantil apresenta uma imensa teia de relações que vão do imaginário e do fantástico, ao real e acusador.

Citemos como exemplo uma breve análise da história do “O que os Olhos não Vêem”, de Ruth Rocha realizada por CIPOLINI (2003). No que diz respeito à obra citada, Ruth Rocha trabalha com iconografias muito representativas das classes trabalhadoras. Em seu livro, os sujeitos possuem cabeças muito pequenas se pensarmos na proporção com o corpo – muito grande. CIPOLINI analisa que esta estrutura corporal está associada ao fato de que é necessário cérebros pequenos para viver como subalternos em um reino. Além disso, a autora ressalta que os súditos eram gordos e pondera que “ser gordo”, no caso, é sinônimo de ser saudável, fato que os constituiem como trabalhadores em potencial.

Ora, este é um exemplo maravilhoso de como a literatura infantil é uma linguagem extremamente rica, apresentando várias possibilidades de leitura para imagens aparentemente soltas, desconectadas do(s) olhar(es) que a produziu(iram). A literatura infantil permite à criança o estranhamento e, conseqüentemente, o defrontar-se.

Assim como quando esta se encontra com problemas de situações cotidianas é estimulada a compreender o como e o porquê de tais situações e é impulsionada a buscar soluções, durante a produção de uma leitura o mesmo ocorre. Ao deparar-se com algum fato que gera estranhamento, a criança é estimulada a compreender a razão de tal problema ter surgido e o como poderá resolvê-lo.

Ora, a literatura infantil é um instrumento maravilhoso. Esta abre caminhos para a reflexão e permite que não somente as crianças, mas a todo e qualquer leitor

o exercício da imaginação, da criação, da invenção de diferentes significados á cada leitura.

Sendo assim, conferindo este caráter à literatura infantil, podemos percebê-la como um instrumento de respeitável importância na escola. Através deste, pode-se interpretar movimentos históricos, culturais e sociais. Saindo da fruição e indo ao educacional: qual é o problema? A escola pode e deve dar espaço a toda e qualquer literatura infantil, seja esta por prazer, com cunho pedagógico ou somente leitura por leitura.

A literatura, no sentido educacional também funciona como um ótimo instrumento de eliminação de preconceitos. Diversos autores, como William Shakespeare, mostram-nos como viver em uma sociedade comum, desprezando aspectos físicos, culturais e sociais nascidos de preconceitos – outros exemplos são “Frankstein”, “O Corcunda de Notredame”, etc. Eles mostram as formas de convivência entre pessoas com diferentes características. Imagine como seria nosso mundo se não houvesse rebeldia, indignações e revoltas. Alguns livros também trazem atitudes rebeldes e radicais de diversas visões do mundo, exercitando nossa consciência crítica e nos ajudando a construir um mundo melhor.

No entanto, apesar de tudo o que dissemos sobre a literatura, nós a tratamos como algo genérico. Entendemos a literatura como sendo um documento histórico, passível de análise e interpretações de acordo com a época e o local de quem escreve e de quem produz a leitura. Dessa forma, não podemos perder de vista a concepção de história a ser adotada para contemplar tal característica destinada a literatura. Concordamos e compartilhamos das idéias da concepção da História Nova. Tal vertente surge em meados do século XX - com a Escola de Annales - como sendo contrária ao paradigma tradicional de análise da história: o caráter

imutável da história dá lugar a mudanças, já que a história é encarada neste movimento como uma construção cultural que varia de acordo com o espaço, o tempo e as experiências de cada sujeito.

Burke (1992), grande representante deste movimento, nos traz que, segundo o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos, mas não qualquer tipo de documento. A história tradicional entende como documento histórico somente os documentos oficiais, ou seja, esta nega qualquer outra forma de documentação, como a literatura, por exemplo. Concordamos com o autor a medida que percebemos a literatura como uma fonte inesgotável de possibilidades, conhecimento e leitura do real.

A História Nova nega essa visão tradicionalista e dá ênfase a outros tipos de fontes históricas, pois os novos historiadores estão preocupados com as opiniões das pessoas comuns e sua experiência da mudança social. Esta base filosófica compreende que a realidade é social e culturalmente constituída e, desta forma, a História Nova entende que as evidências como lendas, músicas, literatura, imagens, etc. podem ser percebidas também documentos históricos já que não são produções neutras, ou seja, essas produções são vistas como a representação de uma idéia, de um acontecimento, de uma relação dentro de um contexto social.

“A base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social e culturalmente constituída”

(Burke, 1992: pág 10)

É uma “história vista de baixo”, na qual as produções coletivas e/ou ações individuais são consideradas como válidas, possibilitando que indivíduos pertencentes a categorias sociais - geralmente excluídas da história oficial - possam ser ouvidos e percebidos como sujeitos produtores de conhecimento.

Ora, a literatura é um instrumento maravilhoso, que possibilita uma reflexão, que permite não somente a criança, mas a todo e qualquer leitor o exercício da imaginação, da criação, da invenção de diferentes significados a cada leitura. Além disso, podemos dizer também que a literatura nos auxilia a interpretar movimentos históricos, culturais e sociais, mostrando-nos suas características.

Outra contribuição muito importante da História Nova para o presente trabalho é que este não pretende apenas atentar para uma narrativa dos acontecimentos, mas sim analisar o como se deu tal movimento, sobre qual contexto, em que condições:

“(...) os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa de acontecimentos; enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas”.

(Burke, 1992: pág. 12)

Nesse sentido, buscamos atentar juntamente com os alunos, o como se dá a discussão da diversidade, em quais aspectos podemos abordar a questão do preconceito e do desrespeito ao outro. Não queremos somente estudar que existe todas essas situações que expusemos, mas queremos analisá-la, entender o porquê tais relações existem e como se constituem.

É a partir desses principais pressupostos teóricos da História Nova que trataremos da temática da diversidade, em nossa prática pedagógica, em atividades que possam ser sugeridas em aula.

A literatura infantil pode ser percebida como um agente de conhecimento na medida em que proporciona o questionamento dos valores que estão em circulação na sociedade. Sendo assim, fazer uso deste instrumento em sala de aula é importante para desenvolver percepções sociais do outro, do diferente, do respeito.

Devido a todo este caráter da literatura infantil – formação, fruição, imaginação – podemos fazer uso da literatura como instrumento que trabalhe a serviço da alteridade.

Temos ouvido falar cada vez mais em respeito, inclusão, diversidade, alteridade. Há debates intensos na área da educação com a intenção de promover reflexões e mudanças no que diz respeito à diversidade e ao respeito às diferenças dentro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, infelizmente, raramente tais ações saem do discurso e dificilmente são postas em prática nas escolas e/ou nas salas de aula. Os motivos são vários: falta de formação do professor para lidar com a temática, falta de recursos e/ou materiais didáticos, servilismo ao sistema, etc.

As diferenças existem isto é fato, porém, o modo como trabalhar com esta diversidade há que ser repensado. Negros, indígenas, brancos, pessoas portadores de necessidades especiais, enfim, todos somos diferentes e é aqui que nos constituímos como iguais: a diferença é um denominador comum a todos.

Considerando estas ponderações, perceberemos que o momento é oportuno para investir em novos recursos que articulem cognição, afetividade e imaginação. Um instrumento maravilhoso para superação do sistema é a literatura infantil. Tais ações pedagógicas, dependendo de como são conduzidas pelo professor e pelo educando, podem auxiliar quanto à educação para a diferença, contribuindo para que as crianças compreendam esta como aspecto inerente à sociedade e, sendo assim, indispensável ao exercício da cidadania.

Há que se harmonizar elementos como racionalidade, ficção e realidade. Sendo assim, a escola possui um papel de extrema relevância na construção do conhecimento, colocando o aluno diante de situações nas quais possam trocar experiências e confrontarem-se opiniões. Segundo Zilberman:

“A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. Por isso trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo”

(ZILBERMAN, 1990: p.19)

Sendo assim, podemos perceber que o uso da literatura infantil na sala de aula, pode promover uma educação que preze a diferença como constituinte do ser humano. Essa, ao despertar na criança o prazer pela leitura, a fantasia e a imaginação, faz com que esta produza um conhecimento do real, fato que pode desencadear a valorização da diferença.

O aluno e a produção de conhecimento: relação possível?

As tendências na literatura infantil acompanham concepções de criança vinculadas a práticas educativas. Tais práticas se inserem no momento histórico e no contexto de uma sociedade.

Como vimos, os movimentos de vanguarda na literatura infantil, assim como os movimentos de reforma na área da educação, correm paralelos a modelos tradicionais e, no caso brasileiro, foram necessárias algumas décadas para que o discurso alternativo - de ressaltar o papel ativo da criança na aquisição/construção de conhecimento e de escritores de livros infantis reclamando sua posição de artistas – se tornasse discurso dominante. Antes disso, a primeira inspiração, tomada como fio condutor pelos escritores de livros infantis, foi a abordagem moralista, ao mesmo tempo em que, na maioria das escolas, a autonomia e originalidade demonstradas pela criança eram cerceadas por tarefas repetitivas e padronizadas.

Ao escolher a concepção de tempo a ser utilizada, indagações começaram a surgir: que tipo de história privilegiar? Após uma longa pesquisa bibliográfica sobre as diferentes concepções de história, optamos por trabalhar com aquela que percebe o sujeito não como mero reproduzidor de conhecimento mas, sim, como produtor deste, capaz de interferir e atuar no processo histórico. Por considerarmos que o contexto histórico e o ambiente social delimitam a disponibilidade dos livros para escolha pelos alunos, optamos por estudar a produção de conhecimento a partir das idéias do historiador Edward Palmer Thompson; pois para o mesmo, cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência.

Nascido em 1924, Thompson foi um dos maiores historiadores marxistas britânicos do século XX. Dialoga com a produção de Karl Marx tentando não perder de vista as concepções dialéticas do todo social, ou ainda, focalizando o conceito de culturas (como visões de mundo e sensibilidade) não apenas como expressões das relações sociais existentes, mas como instituintes do próprio social. Seu trabalho de conceito de classes sociais surge na dimensão ampliada de experiências não só econômicas, mas políticas, culturais e, neste sentido, as experiências de classe são apresentadas também de maneira relacional, como movimento analítico extremamente contraditório, pleno de possibilidades vividas. Assim, dominação e resistência não aparecem como categorias compartimentalizadas, mas nas suas relações intimamente articuladas.

Além disso, Thompson era filho de pais poetas, fato interessantíssimo se atentarmos para o olhar que o nosso próprio autor confere para a poesia - encarada como documento histórico na medida em que se constitui produto de ações

humanas, no contato com as experiências da realidade -, Thompson tem sua vida intrinsecamente relacionada às próprias idéias que dão fundamento à sua obra.

Estudante, durante a Segunda Guerra Mundial, trancou sua faculdade para lutar na Itália contra o governo fascista liderado por Mussolini. Com 17 anos aderiu ao Partido Comunista Britânico do qual romperia em 1956 por não aceitar o fato de ter que fazer pesquisas de acordo com os métodos que o partido propunha. Tornou-se contrário às práticas de Stalin.

Ativista político, militante em muitos movimentos como a CDN (Campanha pelo Desarmamento Nuclear), autor de várias publicações, muitas na Revista *The New Left Review*, produto da fusão da *New Resoner* com a *Universities and Left Review*, Thompson defende seus conceitos com a mesma intensidade com que confere ao ser humano o verdadeiro papel de sujeito na constituição da História.

E para isso, dialoga com várias tradições na área da História, negando algumas leituras que são feitas do pensamento de Marx, e recebendo severas críticas que culminam em publicações suas que o consagram no campo da História Contemporânea. Seu pensamento contraria um fazer história arraigado em conceitos estáticos, com teor determinista econômico, cuja única finalidade é enquadrar a realidade em conceitos já estabelecidos por uma teoria tida como verdade absoluta.

Thompson interroga o neoliberalismo e o marxismo ortodoxo. Esteve empenhado em recuperar a experiência empírica, fazendo uma experimentação ligada à análise do contexto. Posiciona-se contrário ao estruturalismo e ao positivismo e questiona algumas visões relativas ao marxismo – segundo este autor, o marxismo não é uma doutrina, nem um método, mas, sim, uma tradição.

O historiador ainda trabalhava com pesquisas fazendo uso de diferentes documentos. A literatura era instrumento fundamental de pesquisa, pois Thompson acreditava que os escritos poderiam ajudar a compreender a sociedade da época. Sendo assim, percebemos que sua obra poderia nos ajudar a compreender melhor a produção de conhecimento histórico e sua relação com a escola, ou seja, o aluno como produtor de conhecimento.

A partir do reconhecimento da concepção histórica a ser trabalhada, discorreremos então agora sobre algumas idéias principais do autor, sempre atentando para o tempo histórico e ao lugar histórico de onde fala o historiador.

Thompson, em uma de suas mais importantes obras, *“A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros”*, dialoga com algumas correntes epistemológicas, em especial com o estruturalismo Althusseriano, a qual recebe dele várias críticas. Segundo o autor, tal vertente desconsidera o papel dos sujeitos na história e na construção de conhecimento histórico e tende a trabalhar muito mais com modelos.

O historiador defende a idéia de que a pesquisa histórica deve atentar para dois pólos fundamentais: o do sujeito e o do objeto a ser estudado. A história é resultado de uma soma de comportamentos humanos, o que impossibilita a separação do sujeito e do objeto em uma pesquisa histórica, já que há uma relação estreita entre ambos. Sendo assim, Thompson se posiciona contrário às teorias que negam um dos pólos, que fragmentam a pesquisa, conforme veremos em suas idéias abaixo.

Sendo assim, Thompson se propõe a desenvolver, em defesa do materialismo histórico, algumas proposições que definem a “lógica histórica”. Trata-se um método de investigação adequado aos materiais históricos, um método que possibilita o estudo de fenômenos em movimento e que capta os movimentos do

evento histórico. Exige constantes modificações nos seus procedimentos de análise, para captar os movimentos do evento histórico e uma postura crítica diante das evidências, uma compreensão acerca do necessário embate entre teoria e empiria no processo de produção de conhecimento.

Através de uma série de argumentos, o autor defende que a análise dos fatos deve ser feita atentando para a época em que determinado evento se deu, colocando em ação uma lógica de produção de conhecimento histórico que muito assemelha a uma “desordem racional” (SARTRE).

Tal desordem modifica a forma de se fazer pesquisa na história. A lógica histórica, segundo Thompson, não é racional como a lógica da física e, portanto, não pode ser trabalhada com os mesmos métodos desse último, que utilizam laboratórios de experiências para comprovarem a situação que buscam provar; a lógica histórica busca um método diferente de produção do conhecimento que se enquadra às características básicas da história em si: os fenômenos estão sempre em movimento, há diferentes contextos que devem ser atentados – histórico, cultural e social.

Thompson entende que a lógica histórica é um método de investigação adequado aos materiais eliminado todo um modelo autoconfirmador e que produz um diálogo entre um conceito e uma evidência, entre o interrogador, o conteúdo da interrogação e o interrogado. O método consiste em um conjunto de perguntas que nunca trazem as respostas prontas porque há uma desordem natural que não permite uma racionalização absoluta. A lógica histórica vem para quebrar com a lógica dominante. Nas palavras do autor:

“Por lógica histórica entendo um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ('instâncias', 'ilustrações'). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica ; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (...); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas.

(Thompson, 1981, p. 49).

O autor, ao propor uma lógica histórica propõe também uma relação entre o conceito e a evidência, ou seja, propõe um diálogo entre o pesquisador e o objeto de pesquisa e faz uma crítica ao estruturalismo e ao positivismo, concepções de história estas as quais negam essa relação dual e promovem uma separação, um rompimento dos dois pólos de pesquisa: o sujeito e o objeto.

A escolha de E. P. Thompson – como autor de referência no que respeita à concepção de história - não foi aleatória. Além do seu talento, sua paixão e intelecto que o conduzem a pensar, analisar e redigir a história de um modo diverso, o que nos chama a atenção é sua atitude crítica diante das evidências, sua compreensão acerca do necessário embate entre a teoria e a empiria no processo de produção do conhecimento, sua crítica à noção de que a teoria tenha uma sede independente da realidade, ou ainda, à idéia inversa de que a empiria, por si mesma, possa revelar espontaneamente sua significação.

Tais atitudes são extremamente valiosas para os pesquisadores que, nos dias atuais, têm sido cada vez mais seduzidos - ou pressionados - à manipulação formalista do empírico e à construção de teorias que se justifiquem por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental.

Thompson propõe algumas considerações acerca da lógica histórica. A análise desse conjunto, e sua expressão no trabalho de investigação por ele

empreendido, permitem situá-lo no grupo dos pensadores de tradição marxista, que, nos seus estudos, sublinham a primazia da ontologia na constituição e compreensão do processo histórico.

Isto significa dizer que, para ele, a história real existe independente de qualquer esforço cognitivo do sujeito e que quaisquer categorias ou conceitos empregados pelo materialismo histórico só podem ser compreendidos como categorias históricas, isto é, categorias ou conceitos próprios para a investigação de processo, de uma realidade que não é passível de representação conceitual estática, mas que deve ser interrogada na sua irregularidade e contradição.

É certo que a construção dos conceitos históricos não é privilégio do materialismo histórico. Todavia, o pesquisador, ao empregar conceitos generalizados pela lógica – tais como exploração, hegemonia, luta de classes – deve procurar confrontá-los com as evidências, não tanto como modelos, ou regras fixas, mas antes como “expectativas”, uma vez que os acontecimentos reais, dadas suas irregularidades, não obedecem a regras.

O primeiro ponto destacado por Thompson trata do fato de que o objeto do conhecimento histórico é composto por evidências – evidências essas que caracterizam o fato de que a verdade relativa não pode ser negada. O que o autor pretende nesse seu argumento é atentar para o fato de que não existe uma verdade absoluta, ou melhor, atenta para que no lugar de cada verdade absoluta há uma verdade relativa.

Numa segunda reflexão sobre a lógica, Thompson afirma que o conhecimento histórico citado acima é incompleto e provisório, ou seja, não existe uma verdade absoluta ao se trabalhar com história. Ainda segundo o autor, o conhecimento é limitado pelas perguntas feitas às evidências. Nesse momento Thompson dialoga

com Marx e Engels, na medida em que critica a forma como ambos os autores pensavam na história: para eles, a história era uma ciência.

O terceiro ponto revela que a evidência histórica possui algumas particularidades: várias perguntas podem ser formuladas, porém somente algumas são adequadas a certas pesquisas. Todas as teorias que não condizem com as evidências são falsas.

Thompson ainda ressalta, no quarto tópico tratado por ele, que o conhecimento histórico e seu objeto não podem ser compreendidos como sendo um função um do outro. A relação não é funcional, mas dialogal.

Indo mais á frente, chegamos ao quinto item da proposta de Thompson que revela o terreno ontológico de sua proposta. Nesse item o autor irá tratar do fato de que o objeto de conhecimento histórico ser a história real, história essa que possui evidências incompletas e imperfeitas.

Thompson quer ressaltar que as evidências podem ser modificadas e, que, portanto são imperfeitas, à medida que essas são compreendidas por diferentes sujeitos e em diferentes sociedades. Esses sujeitos não estão isolados da realidade social com que convivem, ou seja, esses sujeitos são atores sociais, que interagem com a época e com o espaço em que se constituem e, sendo assim, cada qual pode olhar de uma forma para as evidências que estuda. Nas palavras do autor “só sobrevivemos na forma de certas evidências de nossos atos ou pensamentos”.

Ora, o que Thompson quer ressaltar é que a história é resultado de uma soma de comportamentos humanos, ou seja, numa pesquisa histórica não há como separar o sujeito do objeto que estuda, há uma relação entre ambos. Na medida em

que essas relações se modificam e se tornam objetos de investigação racionais há uma invenção do processo, uma invenção dos acontecimentos históricos.

O autor irá, então, posicionar-se de maneira contrária a Goldmann e favorável a Bloch. Um exemplo citado pelo autor nos ajuda a compreender o que ele afirma. Por exemplo, se cada geração fizer uma nova pergunta à evidência, a história poderá se modificar e o faz em razão das diferentes preocupações de cada sujeito, porém, não significa que a evidência não seja indeterminada, ou seja, não significa que os acontecimentos passados se modifiquem ao sabor de cada interrogação investigativa.

Enfim, nesse item o que o autor ressalta é que dentro de uma pesquisa não há como negar o envolvimento do sujeito, de seu comportamento e da sua história pessoal, ou seja, não há como ele se anular frente aos fatos que estuda e percebe. Porém, Thompson atenta que é possível que o pesquisador controle seus próprios valores e só depois de constituída a história emitir um juízo de valor a esta.

O autor irá concluir esse item do capítulo fazendo referencia a Winstanley, Swift – sujeitos esses com quem Thompson concorda – Walpole e Edwin Chadwick – com quem o autor discorda. Swift acredita que possuímos valores que tornam a história significativa para nós e que são esses valores que buscamos ampliar; já Walpole possuía uma política oportunista nesse aspecto.

Depois dessa análise mais longa, o autor passa ao sexto ponto no qual diz que a investigação histórica como desordem racional tem que ser constituída numa relação dialética entre o conceito e a evidencia.

O sétimo ponto trata do materialismo histórico. Ou seja, questiona a teoria que possua uma sede situada num partido político ou na própria teoria. Para tal autor, o lugar da teoria é objeto humano real em todas as suas manifestações.

No último argumento usado por Thompson para defender a lógica histórica, o autor trás algumas críticas á teoria Althusseriana e apresenta sua crítica ao estruturalismo e ao positivismo.

Segundo Thompson, tanto no estruturalismo como no positivismo, há uma negação da relação entre o sujeito e o objeto, entre o observador e o observado, entre o pesquisar e seu objeto de pesquisa. No estruturalismo – teoria essa que surgiu como técnica das pesquisas marxistas no final do século XIX e início do século XX - o pólo dessa relação negado é o objeto. Já no positivismo, o pólo negado é o do sujeito, uma vez que essa corrente trabalha com verdades absolutas na qual os lugares sociais dos quais falam os sujeitos são negados, ou melhor, escamoteados.

Thompson, ainda, ressalta que alguns historiadores marxistas como Althusser pensaram alguns conceitos de forma inelástica, ou seja, de forma fixa, sem atentar para o emprego dos conceitos dentro de situações históricas específicas. Nas palavras do autor:

“O que eles (se referindo á historiadores), e muitos outros, de todos os matizes ideológicos, não compreendem e que não é, e nunca foi tarefa da história elaborar esse tipo de teoria inelástica”

(THOMPSON, 1981: p. 57)

O autor conclui o capítulo atentando que a diferença entre o materialismo histórico e os outros sistemas explicativos está no fato de que o primeiro não percebe um conceito ou uma teoria como uma verdade total, ou seja, o

conhecimento não está pronto, mas sim em constante desenvolvimento dentro da teoria e da prática. Isso é a lógica histórica.

Podemos perceber que Thompson quis reivindicar o lugar da experiência na história e no materialismo histórico, mas, apesar disso, o autor não invalidou o papel da teoria como a forma mais correta de se lidar com a história. Pelo contrário, o procedimento adequado para o trabalho com materiais históricos, dizia Thompson, pressuporia um método que articulasse o diálogo permanente entre teoria e prática, entre hipóteses e evidências.

Diálogo entre teoria e prática. Foi pensando nesse aspecto que julgamos ser coerente verificar esta ponte. Algumas indagações surgiam: será possível trabalhar com os alunos interligando suas idéias e não desviando o foco do objeto? Será que a escola é um espaço da não negação dos pólos citados por Thompson?

2- NARRATIVA DAS OBSERVAÇÕES EM UMA CLASSE DE 3ª SÉRIE – ENCONTROS E DESENCONTROS.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

(Antoine De Saint Exupéry, *in* “O Pequeno Príncipe”)

Prática. Observação. Discussão. Palavras-chaves para o campo da educação não poderiam ser deixadas de lado na construção do presente trabalho. À medida que a fundamentação teórica ganhava consistência, emergia-se a necessidade de ir a campo compreender alguns aspectos mais práticos vinculados ao uso da literatura na escola e ao tratamento dado a temática da diversidade/alteridade na sala de aula.

O problema central que desencadeia a pesquisa pelo tema é observar qual o tratamento dado pelos docentes à literatura infantil. A partir da constatação, buscamos estabelecer um paralelo com a temática da diversidade, tendo em vista a possibilidade – ou não – de se trabalhar com esse assunto na escola.

Como utilizar instrumentos alternativos em sala de aula? Como a escola e os professores entendem a importância da literatura na sala de aula? Como trabalhar a questão da diversidade? Como inovar? Como romper com a cultura escolar tradicional – que supõe a submissão do aluno à hierarquia e ao professor, que percebe este último como detentor do conhecimento a ser transmitido, que distancia o aluno do pensar e fazer e o percebe somente como o sujeito do “apreender”? Estas eram algumas indagações cujas respostas procuramos encontrar durante o projeto.

Com o objetivo de investigar qual o uso que a escola e os professores fazem da literatura infantil na sala de aula e ainda como estes trabalham frente à alteridade, pretendemos com estas observações abrir diálogos com os professores

em relação à literatura infantil e seu vínculo com temas ligados ao conhecimento do outro, as suas peculiaridades e sua dimensão humana, atentando para o fato de que este é um dos caminhos que levam os alunos a momentos de reflexão e que possibilita que vejam o mundo na sua diversidade e não em suas contradições.

A investigação foi realizada na abordagem qualitativa, pois esta se mostrou mais adequada ao trabalho já que há possibilidades de o pesquisador desempenhar um papel fundamental e ativo na realização da mesma. Podendo interagir com os observados no seu próprio ambiente, observando e compreendendo a realidade destas pessoas, o investigador tem a oportunidade de produzir análises mais fiéis, já que este estará fazendo parte da realidade dos entrevistados. Enfim, a pesquisa qualitativa compreende, concordando com Edward Palmer Thompson (1981), que o comportamento humano é constituído nas relações sociais e sendo assim, aqui a tarefa do investigador de se deslocar até o espaço da pesquisa torna-se imperativa para a fidelidade da coleta de dados.

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994) há algumas características básicas desse tipo de pesquisa. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa conta com uma fonte de dados que é própria do ambiente natural, no qual o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados, ou seja, depende dele a observação, o registro e a análise dos dados conseguidos, o que faz com que este tenha que assumir um papel ativo, pois toda a pesquisa depende de sua interpretação.

Os autores ressaltam, ainda, que há um leque de instrumentos que estão disponíveis aos investigadores de educação de maneira que estes possam realizar pesquisas da forma mais real possível e que, apesar dessas diferentes formas de registrar dados, algumas técnicas são comuns a todas as investigações.

"Entendem (os investigadores qualitativos) que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência (...) Para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado".

(BOGDAN e BIKLEN, 1994: p. 48)

Quanto ao ponto de vista das estratégias de pesquisa dentro da abordagem qualitativa, optamos por adotar o estudo de caso devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas às instituições educacionais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: p.13). Tal técnica de investigação permite que o pesquisador estude um fenômeno em particular de forma profunda e obtenha um conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

O estudo de caso é uma técnica de pesquisa que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, a fim de se obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios ambientes (Minayo, 1994). A observação participante possibilita um contato estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado.

"Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações"

(Ludke e André, 1996: p. 26)

A opção de usar o estudo de caso como técnica de coletar dados possibilita uma variedade de informação, provenientes de fontes variadas, permitindo que o investigador cruze as informações obtidas, confirme ou rejeite a hipótese, descubra novos dados, afaste suposições ou levante hipóteses alternativas.

Com relação à amostra, queremos ressaltar que, na investigação qualitativa, o investigador busca a riqueza do conteúdo, assim, prefere usar a intenção para selecionar os sujeitos que irão fazer parte do estudo. Como veremos abaixo, após a visita a vários locais possíveis para a realização da pesquisa, escolhemos uma

escola e uma sala específica para desenvolvermos o projeto, tendo em vista alguns critérios de escolha apontados.

Durante a fase exploratória da pesquisa, quatro escolas foram visitadas com o objetivo inicial de fazer um levantamento do modo como estas trabalham com a literatura infantil em suas séries iniciais de ensino.

Para fazer a seleção das escolas, recorremos a Secretaria de Ensino do município para obter informações sobre escolas localizadas em diferentes regiões da cidade. Apesar da colaboração desta, foi deixado claro que em todos os casos de investigação, o pesquisador deveria ser aceito primeiramente pela escola, ou seja, a Secretaria se responsabilizava somente pela parte burocrática da entrada do investigador na escola. Sendo assim, após ser aceito na escola, o pesquisador ainda deveria obter uma autorização formal, devidamente assinada pelo Secretário de Educação, que autorizasse o desenvolvimento do projeto na instituição de ensino.

Após termos selecionados previamente as escolas – uma em cada região do município – iniciamos as observações. A primeira visita foi à escola A na qual fui recebida pela Coordenadora Pedagógica. Após a explicitação da pesquisa a ser realizada, esta me informou sobre a impossibilidade da participação da instituição no projeto. Segundo a coordenadora, este não correspondia aos interesses da escola e ainda ressaltou que a presença de um outro sujeito na sala poderia “prejudicar o desenvolvimento da aula”. Outro argumento utilizado foi o de que a permissão para a realização da pesquisa se dava de maneira muito burocrática, dificultada pela Secretaria de Educação, fato que contribuía decididamente para minha não entrada na escola.

A segunda visita foi realizada na escola B, localizada em um bairro periférico do município. Nesta instituição fui recebida pela Diretora a qual permitiu de imediato

o acesso as dependências do colégio. Após uma conversa sobre a pesquisa a ser desenvolvida, a direção mostrou-se muito interessada em estar recebendo o projeto e declarou que a pesquisa poderia contribuir para o desenvolvimento dos alunos e para a formação docente.

Tendo em vista a disposição, agendei uma nova visita à escola, realizada com a intenção de observar a estrutura da instituição no que diz respeito ao tratamento desta à literatura infantil. Notei que a escola não abrigava em seu prédio uma biblioteca e ainda não contava com livros em sala de aula que pudessem estar disponibilizados aos alunos. Segundo a diretora, os poucos livros lá existentes haviam sido emprestados a outra unidade do município que necessitava de um acervo considerável em razão de um projeto que estava sendo aplicado na instituição. Os livros foram, mas não voltaram e, na promessa das autoridades locais em educação de que haveria uma devoluta dos livros, novos títulos não puderam ser comprados.

Enfim, apesar de a escola ter se mostrado interessada em ajudar, estas constatações acabavam por inviabilizar o projeto, pois sem uma biblioteca geral ou de sala, o trabalho com este material praticamente ficava inviável.

Eis que apareceu a escola C, cuja visita foi bem diferente das anteriores. Fui recebida pela Orientadora Pedagógica da rede a qual se mostrou interessada pelo projeto apresentado. Ao me movimentar pela instituição, percebi que esta possuía uma biblioteca com número considerável de livros e ainda os alunos contavam com uma biblioteca de classe. Estas condições se mostravam mais favoráveis à realização da pesquisa.

Após uma longa conversa com a orientadora, pedi a autorização para poder participar de algumas aulas de diferentes professoras visando saber qual o objetivo

destas com a literatura infantil, ou seja, queria perceber se este instrumento era constantemente usado nas aulas ou se era recurso didático empregado esporadicamente.

Foram observadas 4 salas das primeiras séries de ensino fundamental e ainda realizei uma entrevista com as respectivas professoras para explanarmos suas posições com relação à literatura infantil. Destas, a professora da 3ª série D apresentou-se como a mais engajada no movimento de trabalhar com a literatura infantil de maneira diferenciada, por várias razões que veremos mais detalhadamente no decorrer da dissertação.

No primeiro dia de observação na 3ª série D da instituição, percebi que havia um armário com duas prateleiras no fundo da sala, na qual estavam dispostos organizadamente os livros. Quando questionada, a professora da classe me relatou que os alunos tinham acesso livre ao material e faziam uso deste quando permitido.

De fato presenciei um dos momentos em que as crianças os utilizaram. No terceiro dia de observação na escola, após os alunos terem terminado uma atividade de geografia organizada pela professora, esta solicitou que fossem até o fundo da sala e buscassem livros cujo conteúdo trouxesse citações de cidades, municípios e localizações em geral. Os alunos, separados em duplas, se dirigiram até o “armário de leitura” de maneira organizada e, aos poucos, folhearam cuidadosamente os livros, buscando a informação solicitada. A maioria dos alunos conseguiu achar nomes de cidades ou regiões e, após isso, a professora começou um movimento de explorar a informação encontrada: *“Será que está cidade existe?”*, *“Onde será que fica?”*, *“Será que fica no meio rural ou urbano, leiam as descrições”*, *“Por que o autor escolheu esta cidade como local para acontecer sua história?”*.

Após uma conversa informal com a professora, esta relatou que tinha o costume de trabalhar com literatura infantil de maneira interdisciplinar e que as crianças habituaram-se a buscar e traduzir informações dos livros. Cada vez mais esta sala da instituição se mostrava como sendo o espaço que havia idealizado para construir a pesquisa. Restava-me buscar a certeza de tal fato.

A professora ainda narrou a relação dos alunos com a biblioteca da escola. Segunda ela, os alunos iam até o local uma vez por semana para retirar um livro e deveriam devolvê-lo na semana seguinte. Geralmente se fazia um registro – exigido pela instituição - no caderno de leitura sobre a obra lida, evento que, segundo a professora, acabava por entediar os alunos, já que as perguntas poderiam ser facilmente respondidas sem nem mesmo ter exigida a leitura o livro. Alguns itens que faziam parte da composição eram: nome do autor, nome da editora, nome do livro, personagens do livro, etc.

Enfim, após uma análise da escola e de sua estrutura, parecia dedidamente que a escola e o professor “ideal” para a pesquisa pareciam ter sido encontrados, mas antes deveríamos ter a certeza da escolha. Apesar de já ter visitado três escola e ter possivelmente encontrado a que mais se adequava como lócus da pesquisa, fui até a escola D. A instituição tinha quase a mesma estrutura da escola C e, assim como esta, a coordenadora que nos recebeu se interessou pela pesquisa a ser feita. Assim como havíamos procedido na escola anterior, solicitamos a observação de algumas classes para estabelecer os sujeitos que mais se adequavam ao projeto.

Observei duas salas do ensino fundamental. Na 2ª série, havia um armário ao fundo da sala no qual os livros estavam depositados. Sim, depositados! Havia várias pastas e papéis por cima do material. Questionada sobre o observado, a professora

disse que seus alunos não gostavam muito de ler, pois a maioria havia acabado de se alfabetizar.

O mesmo ocorreu na sala da 3ª série. A professora nos informou que os livros ficavam guardados por dois motivos. Segundo esta, os livros eram instrumentos de trabalho escasso e, expostos as crianças, poderiam facilmente ser danificados; e, além disso, as crianças não gostavam de ler, então não havia insistência ou um trabalho que promovesse a leitura pro fruição.

A partir das observações realizadas nas quatro instituições, listamos os seguintes critérios de escolha para o local da pesquisa:

- Estrutura escola – física/matéria/humana;
- Quantidade de livros;
- Interesse das crianças pela literatura infantil;
- Acessibilidade aos livros;
- Disposição da escola em aceitar o projeto;
- Didática das professoras em sala de aula.

Dessa forma, escolhemos a 3ª série D³ da escola C como lócus da pesquisa, acreditando que esta nos forneceria um espaço de coleta de dados mais abrangente e interessante para o projeto.

³ Comprometemo-nos formalmente com a instituição de ensino que preserváramos o anonimato dos participantes do estudo e da escola. Isto inclui a não utilização de iniciais, números de registros em instituições outras formas de cadastros. Para tanto, iremos utilizar codinomes para nos referir aos professores, alunos e demais funcionários da escola.

2.1 Técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados na instituição foram utilizados os seguintes recursos:

- o Diário de campo;
- o Entrevistas - considerando a utilização desta metodologia, uma parte da coleta de dados se deu através de entrevistas abertas, abordando aspectos relativos à carreira e à profissão docente no nível superior. Os entrevistados foram esclarecidos sobre as intenções, objetivos e questões da entrevista;
- o Fotos;
- o Material produzido pelos alunos e/ou professores.

2.2 Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa.

2.2.1 Quanto à escola observada

A escola escolhida para fazermos as observações da pesquisa está localizada em Americana, cidade do interior do estado de São Paulo, em um bairro das classes trabalhadoras. A única modalidade de ensino em funcionamento nesse espaço é o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. A escola possui 11 salas: em 10 funcionam as séries de 1ª a 4ª e há ainda uma sala ocupada pela biblioteca.

Quanto ao espaço físico, de modo geral, a escola não é grande. Possui um pátio pequeno logo na entrada e, no fundo, há uma quadra de tamanho médio com uma arquibancada. Esse espaço é utilizado pelas crianças nas aulas de educação física e na hora do intervalo. Além disso, presenciamos também este sendo usado

para apresentações das crianças, tais como Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia do Índio e demais datas comemorativas.

Entre os pátios há um refeitório e vários bebedouros espalhados por entre estes. Na saída do refeitório há um corredor que dá acesso as salas de aula e a direção.

No que diz respeito às salas de aula, estas são grandes. De modo geral, as salas têm capacidade para cerca de 40 crianças, apesar de não ter percebido lotação em nenhuma classe. Ao fundo desta há dois armários, sendo um utilizado pela professora da tarde e outro pela professora da manhã. Há um ventilador perto da lousa, necessário já que nos dias de verão, conforme relato dos próprios professores, o calor é muito grande.

Na maioria das paredes das salas há produção dos alunos. Em duas salas observadas havia de um lado uma pesquisa realizada sobre o folclore e do outro, redações das crianças - reescritas de contos de fadas, de fábulas e contos.

Um ponto específico causou muita intriga: o cantinho da leitura. Em todas as salas observadas, apenas uma – aquela na qual as observações para a pesquisa seriam realizadas – possuía um espaço destinado aos livros. Era a sala da 3ª série D. Na sala em questão, havia um armário com diversos livros, de variados gêneros, autores e editoras e todos estavam bem conservados – entende-se aqui por bem preservados livros os quais ainda possuem capas e que, mesmo estando desfolhando, estão com reparos manuais: plastificação, fita adesiva, etc.

Pensando em literatura, a biblioteca. Localizada em uma sala bem espaçosa, a biblioteca é um dos “corações” da escola, conforme afirmou a diretora em uma conversa informal pelos corredores da instituição. Os alunos conseguem circular por

entre as prateleiras e têm acesso aos livros – uma vez por semana, conforme já relatado, os alunos retiram livros da biblioteca para levarem para casa e trazer na semana seguinte.

Por fim, com relação aos profissionais, a escola conta com: diretora e coordenadora pedagógica, serventes, cozinheiras, secretárias, faxineiras, professoras e professoras especialistas.

2.2.2 Quanto à sala de aula observada.

A série acompanhada, dentro da escola C, foi a 3ª série D. Esta funciona no período da manhã e possui 33 alunos - 15 meninos e 18 meninas - com idade entre 8,5 e 10 anos. Cerca de 30% dos alunos são negros e o restante branco, incluindo a professora. Dentre os alunos, havia um aluno de inclusão, cujo diagnóstico fornecido pela professora era autismo. Este aluno participava pouco das atividades e geralmente possuía objeto nas mãos – dado pela mãe - que trazia de casa para se “distrair”. Segundo a psicopedagoga da rede, este instrumento servia como segurança para a criança, o fazia lembrar-se da casa e da proteção do lar e por isso tal objeto não era retirado dele. No contra-período o aluno freqüentava a “Tempo de Viver”, instituição localizada no próprio município de Americana, especializada em atender crianças autistas.

Quanto ao espaço da classe este é amplo e as carteiras geralmente são dispostas em duplas. Há vários cartazes na parede sobre assuntos atuais e produções feitas pelo grupo: meio ambiente, água, desmatamento, pan-americano, meio rural e urbano, etc. No fundo da sala há um armário enfeitado com recortes de

figuras no qual estão os livros de literatura infantil. Há cerca de 40 títulos - segundo a professora muitos foram trazidos por ela.

A professora demonstrava estimular bastante a leitura. Em uma entrevista⁴ realizada no primeiro dia de observação, esta nos relatou que se formou com 23 anos em Pedagogia pela Unicamp na turma de 2003 e confessou que sempre foi interessada pelo universo da literatura infantil, incentivada, segundo ela, pela faculdade que sempre tratava do assunto. Em razão de perceber a leitura como um instrumento que desencadeia a cognição e a imaginação, M.⁵ procura sempre trazer textos diferentes para a sala de aula e acaba comprando livros com recursos próprios para utilizá-los com seus alunos.

Com relação ao trabalho com literatura, relatamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: M., por que comprar livros com recursos próprios? Quero dizer, isso não deveria ser função do estado?

M.: É, deveria. Mas como comprar livros é muito burocrático....Pra você ver: a diretora daqui é muito jóia, mas é muito segura com relação ao seu caixa. Compra um livro por mês e geralmente vai para as séries de alfabetização, pra auxiliar. Então, se quisermos comprar um livro sem ser com os recursos da escola temos que mandar um documento formal e até aprovar, já viu né. Mas o que perguntou mesmo...Ah! Então, eu compro porque eles não são da escola, são meus. Deixei tudo catalogado com a diretora e se eu sair daqui, levo eles comigo. Eu compro porque gosto de literatura infantil e acho que é um universo muito rico para as crianças. Elas podem trabalhar com a imaginação, com a fantasia, com o real e com o que aparece camuflado. Você vai perceber os camuflados nos livros como de Ruth Rocha ou Ana Maria Machado (...). É muito legal...

Pesquisadora: Então você acha que eles podem construir conhecimento através da literatura?

M.: Claro! E é isso que eu luto pra desenvolver com eles. Autonomia na leitura.

(...)

Pesquisadora: E com relação à diversidade. Tem algum projeto?

M.: Então, projeto, projeto eu não tenho, mas a gente pode adaptar para trabalhar com eles. A tolerância ao diferente é algo que deve ser bem trabalhado hoje em dia porque o mundo tá um caos, né?

⁴ A entrevista com M. encontra na íntegra no anexo I

⁵ Conforme já especificado, a identidade dos participantes da pesquisa não será revelada por determinação da instituição de ensino.

Por este trecho transcrito da entrevista, podemos perceber que a professora realmente percebe a literatura infantil como um documento possibilitador de um desenvolvimento diferenciado na produção de conhecimento do sujeito.

M. foi professora de uma escola particular no município de Americana, mas assim que passou no concurso público para PEB I do estado deixou a instituição e foi trabalhar como funcionária pública. Segundo a professora, a escola particular tinha projetos muito fechados que não permitiam inovações, não apresentavam certas brechas necessárias para se trabalhar com a literatura infantil.

Enfim, da teoria à prática. Do diálogo à observação do real. Todo esse universo configurando a “perfeição” estava por ter seu fim. As expectativas baseadas nos relatos da professora e dos alunos foram sendo frustradas à medida que as observações para a pesquisa eram realizadas. Posturas outrora afirmadas, se desconfiguravam em uma mistura de visões, cuja culpa era exclusivamente minha, e fruto de um pré-conceito. Sim, pré-conceito! Fiz julgamentos da professora apenas a partir de seus relatos e de suas idéias e esqueci-me da prática. Esta sim é capaz de revelar aspectos escondidos pela teoria.

Primeiro dia de observação. Conversei com a professora da sala sobre a pesquisa a ser realizada para compor este presente trabalho. De imediato, M. se mostrou muito solícita e relatou que a idéia era muito válida. Segundo ela, o trabalho com literatura infantil é ainda pouco explorado na escola, em razão de prazos determinados, do número de alunos na sala, da pouca utilização da leitura por fruição ou com função pedagógica que não seja a Matemática, a História, ou o Português. Aproveitei para já deixar explícito também o fato de que pretendia trabalhar com literatura como um instrumento capaz de eliminar preconceitos, que proporciona reflexões no sentido da diversidade. A professora então comentou que

trabalhar a literatura relacionando-a com a temática da diversidade era movimento que já havia pensado, mas que fora abandonado pelos mesmos motivos relatados acima: falta de condições, falta de instrumento de trabalho e de tempo – tendo em vista um conteúdo obrigatório, falta de oportunidade.

Sendo assim, M. aceitou fazer parte do projeto bem como se propôs, por espontânea decisão, a fazer algumas modificações em sua rotina, de modo a colaborar com o estudo. Na realidade minha idéia era que a rotina da classe não mudasse, pois assim poderia perceber o uso da literatura no dia a dia daquela classe da 3ª série. De qualquer forma, ficou estabelecido que minha presença na escola se daria uma vez por semana num período de pelo menos 3 meses – julgamos este tempo suficiente para coletarmos informações e realizarmos as observações necessárias para compor a pesquisa. A professora se propôs a dar uma aula, segundo esta, “especial” nos dias em que eu estivesse lá presente como pesquisadora, com o objetivo de enriquecer a pesquisa. Tal aula consistia, basicamente, em destinar meio período à leitura de um livro que M. julgasse “interessante, estimulante e desafiador” e realizar uma análise em parceria com o aluno a respeito da obra.

E assim foi. Toda quarta-feira, no primeiro período de aula M. fazia a leitura de um livro e estimulava as crianças a fazerem algumas indagações, segundo esta, questionadoras, que proporcionassem a produção de conhecimento no aluno. Ao todo foram mais de 10 obras apresentadas às crianças:

- *Tudo bem se diferente*, de Parr Todd;
- *Lúcia Já-Vou-Indo*, de Maria Heloisa Penteado;
- *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha;

- *Sapo Vira Rei Vira Sapo*, de Ruth Rocha;
- *Era uma vez um tirano*, de Ana Maria Machado;
- *O gato de Botas*, adaptado do conto de Charles Perrault;
- *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, de Fernanda Lopes de Almeida;
- *O que os olhos não vêem*, de Ruth Rocha;
- *Quem tem medo de Monstros*, de Ruth Rocha;
- *O Coelhoinho que não era de Páscoa*, de Ruth Rocha
- *No meio do caminho*, poema de Carlos Drummond de Andrade;
- *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado;

As leituras foram selecionadas por mim e por M. De fato, a professora solicitava constantemente meu auxílio na escolha dos títulos, justificando que esse ato contribuiria melhor para a pesquisa já que estaria ligado ao tema proposto.

O primeiro encontro foi todo destinado aos preparativos para a pesquisa. Além disso, como já explicitado, realizei uma entrevista com a professora de modo que pudesse compreender um pouco mais sua formação e sua prática, pois acreditamos que a formação do sujeito é essencial para o exercício de sua prática docente.

2.3. “Todo dia ela faz tudo sempre igual”

“Todo dia eu só penso em poder parar / Meio dia eu só penso em dizer não / Depois penso na vida pra levar / E me calo com a boca de feijão”

(Chico Buarque, 1971)

Quarta-feira. Dia da observação em sala de aula. Rotina, seqüência, molde.

As aulas deste dia da semana sempre começavam da mesma maneira, poucas são as modificações observadas e registradas no diário de campo.

Toca o sinal, a professora sobe com os alunos. Ela pede que estes vejam quem é o ajudante do dia em um cartaz localizado perto da lousa e que recolha as tarefas levadas para a casa no dia anterior. *“Pessoal, rapidinho, sentem nos lugares porque hoje não podemos perder tempo”; “Vamos crianças, lembram que hoje é dia de literatura? Vamos logo porque só temos meio período para fazermos a leitura e toda a discussão. Só depois vamos começar com a aula, que será de Matemática⁶, ok!?”.*

Todos os dias de aula que observei eram da mesma forma. As crianças tinham que se apressar para poder fazer toda atividade do dia para começarem logo a aula. Façamos um parêntese na discussão da rotina e vamos observar o discurso da professora. Aula? O que a professora entende por aula? Em seu discurso fica claro que AULA é quando começam as disciplinas didáticas obrigatórias, exigidas pela escola. A literatura infantil, seu momento de análise e leitura é negligenciada como aula por M. Alguns aspectos do discurso da professora começam a ficar nublados. Como pode uma professora que diz compreender a literatura infantil como fator que possibilita a construção do conhecimento do aluno ter um discurso tão banalizador como este?

⁶ Tal fala poderia ser desconsiderada se levássemos em conta tratar-se de uma única colocação; no entanto, tal frase apareceu 6 vezes no discurso da professora, tornando-se um aspecto relevante.

Talvez a tentativa de não didatizar a literatura infantil acabe por produzir na professora um discurso de que esta, na escola, é menor; talvez o fato de M. não pensar no momento de reflexão como aula, transpareça em seu discurso como algo “natural”, numa frase, provavelmente, não pensada antes de ser proferida; ou ainda pode ser que a professora não ache que trabalhar com literatura infantil em classe signifique AULA.

Ora, a literatura é um denominador comum da experiência humana, produz um elo entre os sujeitos que dela se apropriam causando um rompimento das barreiras do tempo. A criança, em contato com o livro, adquire humanidade, quebra o isolamento entre tempo e espaço, conquista culturas. Desta forma, seu uso dentro da escola é um instrumento singular de reflexão.

São possibilidades de percepção do discurso que poderíamos ficar aqui discorrendo, mas, ao invés disso, recorreremos à prática da professora de modo a perceber alguns aspectos que possam anunciar a razão da frase.

Mas vamos à questão da rotina. A aula era um ritual; pareciam ser sempre as mesmas em determinados aspectos, mas tinham algumas diferenças, depositadas nas obras e nas reflexões.

Quando os alunos estão sentados, a professora apresenta o livro que será analisado – esta palavra (análise) era constantemente utilizada pela professora nos dias em que eu estava presente na sala. Era apresentado às crianças o título da obra, a editora e o autor do livro em seu contexto – quem foi, quando nasceu, quando morreu, obras que escreveu. Após esta primeira descrição, a professora questionava as crianças acerca do que achavam que o livro discorreria – inicialmente, as crianças deveriam imaginar o conteúdo do texto através do título.

Nota-se que esse movimento da professora acabava novamente por explicitar uma prática comum, fruto de uma cultura escolar prevalecente, a qual mostra sempre o conhecimento vindo de cima para baixo, do professor para o aluno, sendo este primeiro o responsável pelo “que” e pelo “como”. Nota-se que as indagações tais “como era na época do autor?” e um paralelo com “como é hoje?”, não são propostas aos alunos, ou seja, estes não refletem acerca da historicidade, acerca da época em que obra foi escrita. As informações são apenas passadas, de modo muito mecanicista, obedecendo a uma concepção positivista da história, a qual afirma que esta é um reflexo fiel dos fatos do passado, separando-a de maneira pontual do presente, negando também a interdependência do sujeito e do objeto.

Feitas as explanações necessárias, a professora realizava a leitura, aliás, este é um aspecto importante a ser ressaltado. A leitura não era realizada no mesmo tom do começo ao fim. Nos momentos nos quais M. queria chamar a atenção para a passagem, sua voz ficava mais densa e firme e seu olhar era dirigido atentamente a toda sala.

Um episódio interessante foi o da leitura do texto “Lúcia já-vou-indo”. Enquanto a professora realizava a leitura, as passagens que continham adjetivos negativos à personagem principal – tais como *lenta*, *devagar*, *ria devagarinho*, *era uma lesma mesmo* - eram enfatizados e, geralmente, algum comentário – “você estão percebendo, não é!” – era realizado.

Depois de efetivada toda a leitura, era aberto um momento para “análise, debate e discussão” da obra. Sempre, todas as quartas-feiras M. procedia da mesma maneira. A rotina era mantida em quase todo o momento, era como se houvesse um plano obrigatório e que nada pudesse atrapalhá-lo.

Por me sentar sempre ao fundo da sala, tinha o privilégio de perceber vários comentários dos alunos. Notei, após algumas observações, que os alunos pareciam cada vez mais cansados da aula de quarta. Era como se eles só aceitassem participar e colaborar com o projeto para fugir da rotina das disciplinas obrigatórias.

“Nossa, não agüento mais!”; “Profa, vamos fazer continhas?”; “Falta muito para o intervalo?”. Comentários como estes pareciam cada vez com maior incidência na classe. Comecei a pensar em alguns aspectos que poderiam estar fazendo os alunos ficarem entediados. Foi quando me lembrei de uma aula na faculdade que falava da literatura infantil por fruição.

A professora discorria que muitas vezes a criança não gostava de realizar leituras, pois sempre após uma bela história vinha uma bela ficha de leitura a ser preenchida: *“Qual é o nome do autor?”*, *“Qual é a editora?”*, *“Quais os personagens do livro?”*, *“O que achou da história?”*.

Foi então que comecei a pensar na questão da fruição da literatura. Como os livros eram escolhidos pela professora e a apresentação e leitura eram realizadas também por esta, as crianças não criavam um vínculo com o texto. Era como se o papel da criança estivesse ativo somente no momento da reflexão, o que, como notei, acabava gerando um desgaste dos alunos, uma sensação de “não pertencimento” ao planejamento. Não parecia um projeto deles, e por isso os sinais de cansaço surgiam.

Tal quadro me inquietava cada vez mais, pois sentia que os alunos não estavam se entregando como poderiam ao projeto.

Em alguns momentos conversei com a professora sobre este aspecto que eu percebia cada vez com mais frequência e que estava passando a me incomodar. M. disse que era “normal”, que *“alguns alunos não gostam mesmo é de nada”*, mas que julgava que as aulas estavam sendo interessantes e proveitosas.

Sem dúvida as aulas estavam proporcionando singular formação para os alunos, mas será que “só” isso bastava? Será que os alunos realmente estavam compreendendo o significado das aulas? Será que estavam gostando destes momentos de reflexão ou faziam porque eram obrigados?

Ao entrar no projeto, tinha a certeza de que as aulas com literatura infantil não falhariam. Acreditei que este instrumento era capaz de prender a atenção das crianças por si só e que, a partir deste movimento, as reflexões iniciariam espontaneamente. Trabalhar a diversidade através de literatura infantil? Genial! – foi o eu pensei. Mas acabei esquecendo de que os sujeitos não são máquinas que funcionam sempre quando requisitados. As reflexões eram produzidas ora por um, ora por outro aluno, sem uma continuidade progressiva: um aluno que fazia uma excelente reflexão em uma semana, na outra estava mais calado e sem vontade de participar. Por quê?

Uma questão parecia estar realmente levando o projeto a outro caminho: a não existência mais da leitura semanal. Como já relatado, a professora deixou de lado as leituras semanais e deu atenção somente à literatura pensada para o projeto. Ora, as leituras semanais eram escolhidas pelas crianças. Estas faziam uma espécie de votação e elegiam os livros a serem lidos, ou seja, participavam do planejamento da aula e escolhiam livros que por algum motivo tinham relação com elas.

Sendo assim, como esquecer uma dimensão da literatura tão importante como esta? Como deixar de lado uma rotina da sala, da qual os alunos tanto gostavam, e partir para leitura de obras que exigem reflexão para o projeto?

Foi uma falha e foi corrigida. Conversei com M. sobre este aspecto e ela relatou que já havia percebido também que as crianças estavam pedindo mais leitura sem caráter pedagógico ou formativo. Talvez fosse esse o motivo de um desinteresse por parte de um grupo pequeno de crianças.

Mais e mais respostas foram vindo ao longo das observações. A seguir, analisaremos alguns episódios, os quais nos ajudarão a responder ainda mais questões: a prática da professora condizia com sua teoria? O aluno era tratado como sujeito produtor de conhecimento? As aulas fazendo uma ponte entre literatura, reflexão e diversidade foram exploradas e compreendidas? O aluno tinha espaço na sala de aula? Dúvidas, dúvidas e mais dúvidas...

2.3.1 - O camuflado, o maquiado, o oculto - palavras-chaves do discurso

docente.

“Pessoal, o que podemos perceber que está camuflado aqui?”

*“Crianças, vamos lá. O que está oculto nesta passagem que eu acabei de ler pra vocês?
Quais aspectos o autor esconde através da palavra Rei”*

*“Ora, a literatura é toda maquiada. Ela revela o real através do fantástico. É isso que estamos
vendo em todas as nossas aulas, não é turma?”*

(Diário de Campo, Mar/07 a Ago/07)

Estas frases da professora foram fielmente transcritas do diário de campo utilizado durante as observações. Aliás, “camuflado”, “maquiagem”, “oculto” e demais vocábulos que subtendem algo obscuro e escondido estavam constantemente presentes no discurso da professora.

Vejamos. As aulas, como já descrevemos, sempre ocorriam da mesma forma: a leitura era realizada e após esse ato, logo no início da discussão sobre a obra, a professora já induzia seus alunos a pensarem em aspectos que perceberam estar escondidos através de palavras aparentemente com significados reais.

Aqui, cabe atentarmos para um aspecto relevante na compreensão da pesquisa: a concepção de literatura e de linguagem para a professora. Para tanto, faremos uma análise à luz das teorias do discurso de Foucault, tendo em vista que este parte do pressuposto de que a linguagem não é só apenas máscara, não encobre o sentido, mas é plena de “positividades”, reveladoras das práticas sociais e dos regimes de verdade historicamente datados. Levaremos em consideração a definição de discurso para o autor:

“O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade atenciosa da consciência de si.”

(FOUCAULT, 2002: p. 49)

Em todos os debates realizados na sala de aula acerca da leitura produzida, a professora buscava esclarecer e reafirmar para as crianças que as palavras nem sempre representam o que são, nem sempre aparecem com seu sentido real, mas sim possui significados “camuflados” que precisam ser pensados, decifrados, compreendidos.

Ora, a linguagem não é apenas máscara tal como é posto, e apenas embutida de significados escondidos, mas sim, mantém uma relação direta com o real. Em sua análise discursiva, Foucault compreende que a linguagem não se exerce como uma interpretação, mas sim se propõe a descrever aquilo que efetivamente é pronunciado, visa descrever um conjunto de condições de existência. Dessa forma, a análise do discurso percebe as performances verbais em sua existência - descrição das coisas ditas, na medida em que foram ditas.

As intenções de M. ao realizar indagações que distorciam as palavras postas nos livros tinham a função de fazer com que as crianças pudessem ver através das iconografias, das frases, das palavras. Isso é compreensível. Porém, o que a professora deixou de se ater é para o fato de que as palavras não apenas escondem, mas também revelam significados e práticas sociais. Sendo assim, linguagem é real, é direta, é nítida. Sobre tal questão, OLIVEIRA (2001) faz uma análise pontual. Segundo a autora:

“A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação do que conhecemos, mas um elemento constitutivo de nosso conhecimento, de tal modo que todo nosso acesso ao mundo é linguisticamente mediado: a linguagem é condição irrecusável de todo acesso ao real, mediação necessária de todo sentido e de toda validade, e conseqüentemente todas as questões (...) podem ser resolvidas por meio de uma análise das estruturas da linguagem. Em suma, a pergunta pelo que existe ou pelo que se pode conhecer implica a pergunta pelo que se pode dizer, ou seja, não podemos falar do mundo a não ser por intermédio da linguagem, pois é em seu seio que os sujeitos têm acesso ao real. Todo acesso do ser humano ao mundo se faz via sentido, porque via linguagem”

(OLIVEIRA, 2001: p. 7)

Segundo FOUCAULT, um mesmo conjunto de palavras pode dar espaço a vários sentidos nos quais atravessam várias construções, porém todos estes sentidos e possibilidades de dizer e de fazer pressupõem existência real das coisas ditas.

Podemos perceber dessa forma, que a maneira como a professora trata a literatura e a linguagem implica uma concepção de que todo livro trás aspectos “camuflados”. Ora, a literatura diz respeito à produção do indivíduo em determinado espaço e tempo, remete à história a qual está enraizada nas experiências destes sujeitos. Desta forma a literatura, assim percebida, passa a ser vista como um patrimônio histórico, que não traz aspectos camuflados, ao contrário.

Com relação a esta discussão, analisemos as obras de Ruth Rocha, autora esta que aparece constantemente na bibliografia do projeto.

“Escrevo para dizer o que penso. Quero reclamar de governos autoritários. Quero mostrar a existência de desigualdade entre o homem e a mulher. Não fujo muito de temas que, supostamente, não pertencem ao universo infantil. Acho que todo mundo é capaz de aprender.”

(Ruth Rocha)

A autora escreve muito sobre a época da ditadura, sobre os medos das crianças, sobre a tirania, governos autoritários e imposições. Fala de da repressão e de liberdade de expressão. Através da linguagem, das histórias e das iconografias, a autora diz muito: Ruth Rocha explicita toda sua crítica na forma de literatura infantil.

Enfim, apesar desta prática da professora, a de acreditar que a boa literatura infantil trás sempre aspectos ocultos, as reflexões que M. proporcionava às crianças era de grande valia. As crianças entendiam seu discurso e quando solicitava que estas buscassem significados além dos explícitos, os alunos produziam reflexões que iam além da leitura simples dos versos do livro e/ou se duas iconografias.

2.3.2 “Menina Bonita do Laço de Fita” – relação preconceito e auto-

conceito”

“Oh Prô! Sabe...eu levei esse livro para casa (“Menina Bonita do Laço de Fita”) e falei pra minha mãe das aulas de livro e ela falou que eu podia mostrar isso pra você. Olha Prô! Eu e minha mãe conversamos e aí a gente começou a pensar que esse livro fala sobre preconceito e pediu pra você contar para os meus colegas”

(Fala de uma menina de 9 anos, branca, registrada no diário de campo)

Leitura, reflexão, opinião. A fala desta criança apresentada acima ilustra bem as possibilidades de leitura de um livro. A aluna pegou um livro na biblioteca, leu com sua mãe e juntas construíram hipóteses para a história do livro.

Era hora da leitura na 3ª série D. A leitura do livro *“Tudo bem ser Diferente”* já começara. De repente, a súbita fala de uma criança de 9 anos rompeu o silêncio na classe em um dia normal de leitura. Normal? Seria se não fosse por essa menina. A professora havia acabado de iniciar a leitura quando foi interrompida por uma menina branca, classe média, fazendo um comentário sobre o livro que havia pego na biblioteca: *“Menina Bonita do Laço de Fita”*, de Ana Maria Machado, obra produzida em 1997.

Laura⁷ disse que sua mãe leu com ela o livro em questão e, já ciente do projeto da classe, a incentivou a refletir sobre os parágrafos da obra. Segundo ela, havia percebido que no livro falava que negro também é bonito, que não é só quem é loiro e tem olhos claros é que pode ser invejado. Relatou que sua mãe incentivou e concordou com a análise e após essa discussão conversaram sobre racismo.

A criança fazia uma bela explanação de seu raciocínio – apoiado pela mãe – quando a voz alta e firme da professora interrompeu. Percebia-se pelos olhos que

⁷ Nome fictício.

M. não acreditara no que ouvira. Perguntava-me o porquê de tal espanto da professora – onde será que Laura errou? – me questionava sobre a razão de tal desconforto diante da fala da criança.

Imediatamente minhas perguntas seriam respondidas. Assim que Laura terminou seu discurso, a professora fechou o livro, cuja leitura já começara, pegou o livro de Laura e informou à sala de que os planos haviam sido modificados. A leitura agora seria do livro pego por Laura na biblioteca.

Neste instante pensei que professora iria aproveitar a oportunidade para discorrer sobre preconceito, levar as crianças a discutirem sobre diversidade, respeito, diferenças; achei uma ótima oportunidade para se construir conhecimento juntamente com os alunos. Estava errada. M. mudou completamente seu discurso e afirmou: *“Laura, meu bem, vamos pensar no que disse. Você não acha que teve uma atitude preconceituosa? Falar que já pensou que só o branco é bonito não é uma atitude, como já discutimos aqui, que intolera as diferenças? O que acha, bem?”*

Por um instante orgulhei-me de Laura. Sua resposta a pergunta da professora? *“Não, eu não acho que fui preconceituosa”*. A partir dessa resposta, mais e mais questões foram levantadas pela professora colocando a aluna contra a parede até que esta cedeu: *“É pô, foi mal, acho que fui mesmo.”* Por um momento quase esqueci que Laura era apenas uma criança e que estava sendo confrontada com a professora na frente de toda sala. Se não fosse por esse lapso de consciência eu teria realmente me decepcionado com a aluna.

A professora fez a leitura do livro. Após isso, abriu-se debate para toda a sala só que dessa vez M. não se intrometeu muito na reflexão. As crianças discutiram alguns aspectos do livro, mas antes de finalizar a discussão o sinal para o intervalo tocou.

Os alunos tiveram um tempo determinado (e longo) para pensarem sobre a leitura realizada. Após esse evento, foi iniciada a discussão. Podemos pensar que a sala se dividiu em dois grupos: um favorável à opinião da professora e outra adepto a idéia de Laura.

Em outras palavras, um aluno (favorável à idéia de Laura) levantou a hipótese de que o livro estava fazendo referência a uma imagem que a sociedade branca, dominante e elitizada, tem do negro: a de que o negro não é bonito. Dessa forma, o aluno expôs que acreditava que o livro era um modo de romper com este preconceito e ir além, mostrando que tanto o branco, como o negro, amarelo ou vermelho tem suas belezas que não são determinadas por um padrão de beleza:

"Assim professora, o livro mostra que negro também é bonito e que muita gente não pensa assim. A gente só vê branco na televisão (pausa), quer dizer tem preto também... não, só branco porque preto é sempre jardineiro... os ricos sempre são brancos e se vestem bem. E aí o escritor (Ana Maria Machado) quis dizer que negro também é bonito como qualquer outra raça"

Uma opinião muito sensata para um aluno de 10 anos, não? Isso é produção de conhecimento, ou seja, o sujeito fez uma reflexão sem perder de vista seu objeto, o período no qual se situa. Desta forma, ele retorna ao livro, não o idealiza, e a partir de sua sensibilidade, produz um diálogo entre os dados do livro e suas hipóteses subjetivas.

Mas antes de entrarmos nessa discussão, vejamos os argumentos dos alunos favoráveis a opinião de M. Após ouvir atentamente a reflexão do colega, uma menina pede a vez para falar. A professora concede e ela começa a desenvolver seu raciocínio:

"Eu acho que esse livro tem preconceito. Olha só! Ele tá querendo dizer que negro é bonito, mas fala isso porque pensa que só branco é bonito".

O que a aluna estava querendo dizer com suas palavras era que concordava com a idéia da professora que fora discorrida: o livro era preconceituoso. Na realidade, o que importa nesta presente discussão é a construção do conhecimento do aluno e como este foi percebido pela professora.

Como foi exposto, o sinal tocou antes de a discussão ser concluída. Durante o lanche, fui com M. até a sala dos professores e conversamos sobre o episódio. Como pediu minha opinião sobre o assunto, argumentei favoravelmente a Laura e eis que minha maior surpresa chegou. A professora me relatou que havia realmente compreendido a opinião de Laura, mas queria saber *até onde as crianças chegariam*. Quem dera fosse verdade essa frase da professora, mas sabia que ela havia mudado sua opinião após ter escutado a discussão das crianças e a minha opinião quanto ao livro.

Quando voltamos à sala, o debate continuou e a professora “reconsiderou” a reflexão a aluna. Ora, a obra de Ana Maria Machado realmente trazia alguns pontos que Laura ressaltou muito bem. A autora não estava afirmando o preconceito, mas sim falando das diferenças étnicas, valorizando a diversidade étnica e dando ênfase à beleza da etnia negra. Onde está o preconceito da autora?

Este é um livro que poderia, se bem trabalhado, ser um aliado na questão do preconceito na sala de aula – como veremos no próximo capítulo – e, no entanto, a professora, num primeiro momento, não aceitou a idéia de Laura e ainda disse que esta era preconceituosa!

Apesar de a temática da alteridade ser ponto chave desta pesquisa, aqui o que pretendemos ressaltar não é somente a reflexão do livro a partir da sua leitura, mas a posição da professora com relação ao conhecimento produzido pela criança. A questão é: e o aluno como produtor de conhecimento? A professora deixou com

que os alunos refletissem por si mesmos, sem perderem de vista o objeto do qual falavam? Qual a concepção de educação subentendida à professora?

O aluno como produtor de conhecimento. Voltemos à algumas idéias de Thompson. O autor ressalta que produzir conhecimentos é um diálogo constante entre sujeitos, entre conceitos, hipóteses, subjetividades, de um lado, e dados, evidências de outro. Em sua visão historiográfica, aposta na capacidade ativa dos seres humanos, sobretudo quando capazes de relacionar dimensões sociais (ser e pensar) e experiências vividas (econômicas, políticas, culturais, sociais, individuais e coletivas).

A concepção de educação que queremos fortalecer é aquela em que o ensino é compreendido como um processo que privilegia a formação do sujeito em sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada no contexto sócio, político, econômico e cultural, tornando o aluno um ser autônomo, empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em constante transformação, capaz de produzir reflexões a partir de um determinado evento.

O aluno tem que ser percebido em sala de aula como um sujeito participante da história, sujeito de suas próprias aprendizagens e produtor de conhecimento a partir de seus próprios valores – éticos, culturais, sociais – e de suas experiências. Ao professor cabe oferecer instrumentos que ajudem na compreensão da realidade para que o aluno possa intervir nesta e contribuir para transformá-la.

A atividade de refletir coletivamente na escola, interagir com os alunos e permitir que estes tenham suas opiniões ouvidas, é uma oportunidade excelente para reafirmar que o aluno é sujeito ativo na produção de conhecimentos escolares. Dessa forma quando a escola e o professor abrem suas portas para os alunos, dão a estes a oportunidade de cada um sentir-se importante pela sua contribuição.

Construir conhecimento? Uma atividade que deveria ser expressa livremente no aluno, mas que muitas vezes é “podada” pelo professor. Por que a professora não admitiu a opinião de Laura no mesmo instante em que esta a pronunciou? Várias hipóteses podem ser desenvolvidas. M. poderia não estar preparada para uma discussão com um viés diferente do qual havia pensado. Neste caso, uma opinião diferente da sua com relação a um livro inesperado pode ter surpreendido a professora e feito com que esta não tenha conseguido formar sua própria opinião.

Outra hipótese pode ser devido ao fato de M. realmente acreditar que Laura estava errada em seu pensamento e assim, tentando fazê-la não agir como preconceituosa, acabou barrando toda possibilidade de reflexão. Neste caso a professora teria ignorado também a criança como produtora de conhecimento. Um erro grave se comparado à concepção de educação que a professora havia revelado possuir em entrevista concedida, antes de iniciadas as observações.

Enfim, podemos perceber por este episódio que M. não atuou como uma professora que considera a opinião do aluno e o concebe como produtor de conhecimento. Ao contrário. Partiu do pressuposto de que todo o conhecimento está depositado no professor, vem de cima para baixo.

Ora, a produção de conhecimento deve ser compreendida visando as várias dimensões históricas dos sujeitos no tempo e no espaço. Cada sujeito é passível de uma visão diferente sobre um mesmo evento, de acordo com suas experiências, culturas e relações sociais no qual está inserido. O importante é que todos tenham espaço para se expressar e se fazer ouvir, de modo que uma construção coletiva seja permitida.

2.3.4 - “O Mágico de Oz” por uma criança

Em um dos últimos dias de observação na 3ª série D presenciei uma criança – Eduardo – fazendo a leitura de uma das inúmeras versões do clássico *“Mágico de Oz”*. Ao fundo da sala ele lia atentamente as frases e ficava alguns minutos observando, concentrado, as iconografias. O que estava pensando? Quais leituras estava produzindo? Quais reflexões e relações estava construindo?

Aproximei-me de Eduardo quando percebi que terminara sua leitura, não queria atrapalhar. Enquanto a professora terminava de corrigir os exercícios dados na aula de matemática, conversei com o aluno, buscando compreender sua fascinação pela história.

Eduardo me relatou que estava vendo uma versão da história do “Mágico de Oz” que jamais havia visto. Segundo o aluno, este já assistiu várias vezes a versão cinematográfica da história, pois sua mãe possui o clássico dos anos 30 em sua casa. Apesar deste contato constante com o filme, Eduardo contou que se deparou com um livro sobre a história e que começou a perceber aspectos que antes passaram despercebidos por ele. A aula de M. realmente colaborou para esta criança. Vejamos sua posição perante a obra.

“O Mágico de Oz” narra a história de uma garotinha (Dorothy) que sonha em conhecer um mundo “além do arco-íris”, onde fadas e bruxas convivem, como nos livros de contos-de-fada. No meio de um tornado, o sonho da garota se torna realidade. Esta é levada a um mundo de fantasia, na Terra de Oz, onde há somente uma possibilidade de voltar para a casa: seguir a estrada de tijolos amarelos. No caminho Dorothy encontra fadas, bruxas, habitantes locais e ainda faz amizades com três figuras essenciais para o decorrer da história: o espantalho, que sonha em

ter um cérebro; o homem de lata, que deseja ter um coração; e um leão covarde, que almeja ser corajoso.

Enquanto Eduardo folheava o livro e me contava a história do filme – a qual eu já conhecia – ficava imaginando as percepções que o garoto possuía agora e que, como havia me relatado, não possuía antes. O que será que este garoto pensava agora?

À medida que a criança folheava as páginas da obra, a professora acelerava o restante da sala para acabarem logo as atividades de matemática. Percebi que naquele ambiente a leitura se tornava praticamente impossível de ser realizada.

Pedi, então, autorização da professora e levei Eduardo para fora da sala, onde o entrevistaria. Naquele momento, a ação do aluno me pareceu muito interessante e pensei que eu poderia achar a resposta para uma pergunta que até então vinha me inquietando: as "aulas de literatura" da professora M. estavam contribuindo para a formação de leitores capazes de construir conhecimento? Será que Eduardo fará uma leitura pessoal da obra ou será que me apresentará uma releitura da obra?

Assim que comecei a entrevista, indaguei a criança no que diz respeito às quais aspectos outrora estavam postos para este e que, agora, vinham como uma nova experiência. Eduardo relatou que antes assistia ao filme apreciando as cores, os impactos de vozes e efeitos e não se preocupava realmente com a história. Segundo ele, a partir do momento em que pegou o livro nas mãos, percebeu que havia produzido uma leitura simplificada, uma leitura que não era dele, mas sim dos produtores, dos atores, dos editores.

“Com este livro, comecei a perceber que as pessoas não são só o que são”.

O que Eduardo estava querendo dizer com esta frase? Exatamente o que disse! Para ele, o leão, a garota, o homem de lata e o espantalho não eram somente seres desprovidos de algumas qualidades, ao contrário. Na leitura da criança, os personagens não acreditavam neles mesmos e acabavam se achando inferiores, diferentes, esquisitos.

Entrevistadora: *Como assim os personagens não acreditavam neles?*

Eduardo: *Assim, no filme e neste livro fala que na verdade, quando Dorothy foi até o mágico para que ele desse para todos o que queriam, o mágico só deu objetos. Ele nem fez mágica! Pro espantalho deu um diploma, pro homem de lata deu um coração de plástico e pro leão.....o que é que ele deu mesmo?*

Entrevistadora: *O mágico deu uma medalha.*

Eduardo: *Ah, é verdade, tinha esquecido, não sei como (risos).*

Entrevistadora: *E o que você acha que isso quer dizer?*

Eduardo: *Sei lá! Acho que quer dizer que na verdade todos eles já tinham o que queriam, mas precisavam de alguém dizendo que podiam, que eram capazes. Por que só uma medalha já fazia o leão se sentir corajoso? Poxa, era só uma medalha.*

Entrevistadora: *Então, se era só uma medalha por que ele se sentiu tão bem?*

Eduardo: *Por causa do que ela representa.*

Entrevistadora: *E o que ela representa?*

Eduardo: *(Pausa) Força, coragem, inteligência, é como um amuleto de proteção – como os sapatos vermelhos – de rubi, não é? – da Dorothy..*

Entrevistadora: *Então eles já tinham tudo o que queriam?*

Eduardo: *É! Quer dizer, eu acho isso né, mas pode ter nada a ver! Eu acho que eles já tinham, mas não acreditavam que podiam. É igual quando você leva um exercício pra professora corrigir e ela fala que tá certo, mas não dá o certo.*

Entrevistadora: *Como assim?*

Eduardo: *Sei lá! Por exemplo a professora já falou que o exercício tá certo, mas você precisa ver lá o certo da professora pra ter certeza que acertou. Coisa dessas criança, sabe?*

“Coisa dessas crianças”? Não! “Coisa” de qualquer pessoa! A leitura que Eduardo fez da obra se encaixava, tinha sentido e lógica. Percebi que ele conseguiu fazer uma leitura particular da história, conseguiu produzir conhecimento e, além de tudo, percebeu o quanto os personagens viviam frustrados, pensando que eram incapazes só porque não acreditavam em si.

Parecia que minha questão principal estava sendo respondida. As “aulas de literatura” contribuíram para que esta criança pensasse por si própria. Apesar de muitas vezes as vozes e opiniões das crianças serem podadas pela professora, o pensamento, a imaginação, o conhecimento não pode ser calado ou negado. Era fato! Eduardo construiu um conhecimento seu.

Pela obra, o aluno percebeu que as pessoas são diferentes entre si, mas que conseguem conviver juntas, vão em busca de objetivos particulares, mas que se encontram em vários momentos. No caso do clássico, cada personagem almejava uma qualidade, mas todos tinham um objetivo comum: o desejo de procurar o mágico, capaz de realizar seus desejos. Pessoas tão diferentes em busca de um mesmo ideal: confiança – não social, mas pessoal.

Eduardo me fez perceber que todo o trabalho da professora começava a fazer sentido, buscávamos os frutos das sementes que outrora havíamos plantado. Apesar de a professora não trabalhar com a leitura e com a construção de conhecimento como esperava, esta possibilitava uma transgressão do senso comum. O mais interessante da história do “Mágico de Oz” para o aluno agora não era somente as cores do filme, mas também as características dos personagens, as virtudes que acreditavam não ter.

2.3.5 - “O que os olhos não vêem”- uma aula singular.

Estávamos na 10ª observação na classe da 3ª série D quando um evento pegou-me de surpresa: a leitura do livro “O que os olhos não vêem”. Na verdade, eu e a professora havíamos discutido juntas as possibilidades de leitura deste livro na roda, mas o que não poderia prever era o como seria conduzida tal aula. Realmente

me surpreendi. Quando já havia perdido quase todas as esperanças de participar de uma aula tal como idealizava, eis que vem este maravilhoso livro de Ruth Rocha, que permite a exploração de várias possibilidades de reflexões.

Assim como todos os dias, M. chegou à sala e pediu para que as crianças entregassem a tarefa do dia anterior para que pudesse ser iniciada a leitura do livro. Todos se sentaram na roda. M. apresentou a autora (Ruth Rocha) e contou um pouco de sua biografia às crianças. Dentre outros comentários, a professora relatou que a autora escrevia em uma época de censura e que, por isso, vários aspectos de sua obra eram semelhantes, como: escrever fazendo referência a uma terra muito distante, fazer uso da figura do rei – autoritário e que rege uma nação, assim como presidentes, etc.

Feitas as explanações iniciais, a leitura foi iniciada. A obra *“O que os olhos não vêem”* discorre sobre liberdade e democracia, sobre governos autoritários e as necessidades de “seu” povo. Conta a história de rei que adorava governar e que possuía funcionários muito grandes para que todos pudessem olhar:

“Pessoas grandes e fortes/ o rei enxergava bem/ Mas se fossem pequeninas, /e se falassem baixinho, /o rei não via ninguém”

(“O que os olhos não vêem”, Ruth Rocha - 1994)

A professora realizou a leitura da obra. À medida que virava as páginas, as crianças faziam alguns comentários com relação às iconografias. *“Pro, este livro é velho?”*, *“Por que não tem figura colorida?”*. Apesar dos comentários dos alunos serem pertinentes, M. pediu que guardassem os comentários para após a leitura, de modo que não perdessem outros aspectos desta, tão importantes quanto à iconografia.

Leitura realizada, reflexão iniciada. M. propõe algumas questões aos alunos de modo a direcionar seu raciocínio.

M.: *E aí pessoal, o que acharam do livro?*

Raquel: *Muito legal professora, mas podia ser mais bonita as ilustrações, não é?*

M.: *Como assim Raquel? Está falando das cores?*

Laura: *É das cores.*

Raquel: *Não, das cores não! Dos personagens.*

M.: *Ah, tá. Então uma acha que o problema está nas cores e a outra na apresentação dos personagens?*

Raquel e Laura: *É!*

A professora aproveitou o comentário das alunas para explorar primeiramente a questão dos personagens. Instigou os alunos a refletirem quais seriam os personagens do livro além do rei. Laura foi a primeira a se expressar. Pediu para que todos olhassem um determinado personagem. Atentou que este possuía uma espécie de símbolo que parecia ser policial.

M. esperou Laura concluir sua idéia e confirmou a hipótese da criança, dizendo que o personagem em questão era um militar como de fato a aluna havia pensado e incentivou os demais alunos a perceberem aspectos como os percebidos por Laura para verem se eles conseguiam identificar mais uma “profissão”.

Eduardo olhou para um outro personagem cuja iconografia estava disposta perto da figura do rei.

Eduardo: *Professora. Esse homem perto do rei parece um padre.*

M.: *Um padre?*

Laura: *Não é padre nada.*

Eduardo: *Mas parece!*

Laura: *Será que não é (pausa), como chama mesmo?*

M.: *Um juiz?*

Laura: *É. Acho que é.*

Com a ajuda da professora os alunos foram percebendo todos os personagens do livro, mas M. queria que atentassem para outro aspecto comum a todos os personagens destacados. Perguntou às crianças porque será que estavam

todos perto do rei. Letícia, a aluna mais nova da sala, com menos de 9 anos, arriscou e disse que era porque todos eram os conselheiros do rei.

Neste momento M. reiniciou as indagações aos alunos. Perguntou se haviam notado que havia dois tipos de povos: os altos e com roupas elegantes, e os baixos com roupas remendadas.

As realizar tal questionamento, as crianças acenaram com as cabeças dando uma resposta positiva à pergunta. Foi então que a professora, após ter ouvido as crianças e suas reflexões, fez alguns comentários mais precisos sobre a obra.

M. destacou que nesta obra o tamanho da cabeça e do corpo não eram proporcionais. As cabeças pequenas fazem apologia a cérebros igualmente pequenos, ou seja, trata-se de sujeitos *“prejudicados mentalmente”*.

O que se pretende ressaltar aqui são dois pontos principais: a atuação da professora e a participação das crianças frente a uma obra tão simbólica como esta.

Quanto a M., podemos perceber que neste episódio esta se destacou pertinente à função de educadora: possibilitou a construção de conhecimento dos alunos e direcionou seus olhares para aspectos que estavam sendo despercebidos. Além disso, é importante destacar que a professora tratou a literatura como uma obra histórica: conversou com os alunos sobre os aspectos de tempo e espaço no qual tal texto foi produzido e possibilitou que estes sujeitos produzissem suas leituras, refletindo sobre o como era no tempo da autora e como será que essas relações se davam no presente.

**3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA - PROJETO ALTERNATIVO EM SALA DE
AULA – PARA NÃO CONCLUIR...**

"O mundo não é, o mundo está sendo."

(Paulo Freire)

Dúvidas, observações, avaliações, análises. Ao nos deparar com o que supúnhamos que seria o final do presente trabalho, percebemos que ainda faltava um encaminhamento para as considerações finais. Fizemos uma exposição teórica, examinamos a prática com base em observações realizadas em pesquisa de estudo de caso, estabelecemos paralelos e analisamos práticas docentes. Apesar de toda essa trajetória, percebemos que ainda faltava alguma coisa, ainda buscávamos um eixo capaz de unir teoria/método/prática.

Ao terminar as observações naquela 3ª série, vários questionamentos surgiram em minha mente como um turbilhão de idéias que eu precisava organizar. Foi então que tivemos a idéia de elaborar um projeto pedagógico visando articular literatura infantil e diversidade. Como elaborar tal projeto? Basear-se-á em que tipo de literatura? Será que tal projeto não teria o mesmo encaminhamento do que o projeto das observações na 3ª série?

Novamente mais um ciclone de questionamentos aproximou-se de mim. Tal capítulo será um suporte para as considerações finais acerca do trabalho em geral. Percebemos que para uma temática tão abrangente como é a literatura infantil e a questão da diversidade não cabe uma conclusão, pois as experiências dos sujeitos possibilitam a interlocução de vários saberes diferentes dentro de um mesmo campo.

Sendo assim, optamos por apresentar este capítulo sob a ótica de uma proposta pedagógica – tendo em vista que há inúmeras possibilidades de estas serem articuladas à escola, dependendo do sujeito, do tempo e do espaço.

3.1 – Fundamentos teóricos

Como apresentamos ao longo do trabalho, a literatura infantil é um instrumento muito valioso que possibilita imaginação, criação e estimula produção de conhecimento no que respeita a pesquisa histórica.

O projeto pedagógico que será apresentado nas próximas páginas está fundamentalmente baseado nos pressupostos teóricos do historiador Edward Palmer Thompson o qual se relaciona com o marxismo cultural inglês, bem como nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Oficiais (PCN's) - assim como irá se articular também com as idéias de Vygotsky. Optamos por trabalhar com estas três vertentes de modo a percebermos um eixo fundamental deste trabalho: a questão do aluno como produtor de conhecimento.

3.1.1 – O que dizem os Parâmetros Curriculares de Ensino?

Idéias. Inovação. Diversidade. Temos dissertado ao longo do trabalho sobre como trabalhar a questão da diversidade na sala de aula, mas como os documentos oficiais prevêm o tratamento da temática? O que as propostas curriculares sugerem com relação a este conteúdo? Quais as perspectivas adotadas? Julgamos ser importante analisar as propostas curriculares oficiais, pois compreendemos que embora não abranjam totalmente a dimensão cotidiana do currículo, ao menos revelam seus condicionantes sócio-políticos e nos instigam a desvendarmos o currículo em ação.

Os Parâmetros Curriculares Oficiais (PCN's) foram elaborados pelo Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997, num período em que há intensos debates sobre a globalização e sobre as concepções neoliberais,

cujo eixo principal é a livre concorrência no mercado, no qual o Estado aparece como regulador – as quais começam a conquistar sua hegemonia.

A análise das propostas curriculares é uma tarefa que exigiria uma monografia inteira dedicada a esta. Desta forma, optamos por estudar mais profundamente as Propostas Curriculares para o Ensino de História e Geografia da CENP e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tendo em vista a busca da concepção de sujeito histórico presentes nestas bem como sua relação com os eixos dos Temas Transversais.

Um ponto que muito nos interessa nestes documentos respeita a concepção de sujeito histórico. Uma primeira leitura dos PCN para o Ensino de História poderia nos permitir uma ingênua conclusão de que, naquelas linhas, encontramos uma perspectiva de um ensino de História realmente engajado na formação de um aluno sujeito de sua própria história, capaz de estabelecer conexões entre aquilo que se configura como sua realidade e as bases estruturais de constituição da sociedade em que vive, capaz de perceber suas contradições as quais são resultantes de intensas relações de poder. Isso é plausível?

Segundo GALZERANI (2005), a percepção do aluno como sujeito produtor de conhecimento, estabelecendo relação com o objeto do qual se fala e produzindo leituras, é uma visão limitada neste documento:

“O que prepondera é muito mais a concepção de apropriação de conhecimentos históricos escolares definidos a priori. Prevalcimento da racionalidade instrumental, técnica, esta que hierarquiza os saberes, rotula os conhecimentos experienciais como 'senso comum', determinado à escola o papel de transmutá-lo em saberes escolares, científicos, verdadeiros”

(GALZERANI, 2005: p. 161)

Esse primeiro encantamento com os PCN's convenhamos, não é de se admirar se considerarmos o quanto as novidades tendem a ser valorizadas no

terreno da educação. Uma nova proposta, nesse olhar ingênuo, se apresenta como um novo caminho, uma ponte para a mudança. Trata-se de um caminhar que normalmente desconsidera tudo o que se refere ao já construído, ao “velho”, sempre tido como ultrapassado.

Voltemos à questão do sujeito. No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, estes se posicionam como sendo favoráveis a uma prática não homogeneizante, a uma prática que eduque para a diversidade, para o respeito à diferença, para a convivência entre os diferentes. O tema “diversidade” aparece em vários momentos da proposta, porém, esta no documento é tratada como tema transversal. Mas por que tema transversal? Porque assim as questões sociais não seriam tratadas como um conteúdo a parte, mas sim como um aprendizado que permeia todas as áreas de conhecimento. Os parâmetros propõem uma igualdade de direitos, uma participação de todos os grupos na vida social.

Os conteúdos dos temas transversais eram dois: a ética e a pluralidade cultural. Os trabalhos em torno da ética devem possibilitar ao aluno o censo de justiça – pensando em uma sociedade justa –, o respeito às diferenças, solidariedade e cooperação mútua. A idéia é de uma sociedade democrática. Para fazer isso, trabalharia com conteúdos que priorizassem o entendimento das diferenças como: cultura, etnia, valores, opiniões, religiões, etc. Já os trabalhos em torno na pluralidade deveriam trabalhar com a questão da sociedade multicultural. Temas como o respeito à identidade étnico-cultural do Brasil, o reconhecimento da diversidade e a valorização das culturas estariam sendo trazidos como temas obrigatórios de trabalho – citamos apenas alguns, mas existem vários temas que poderiam ser elencados.

Podemos apontar uma contradição fundamental: é expressa a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para que sejam atendidas as necessidades singulares dos alunos com relação à diversidade cultural:

“[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.[...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento”.

(BRASIL, 1997, p. 96-97)

No entanto, persistem as práticas que priorizam a homogeneização cultural. Isto se deve, em parte, porque os professores, responsáveis pela mediação entre os saberes dos alunos/as e os conhecimentos escolares, não foram formados – em grande parte das vezes - para trabalhar com a diversidade cultural, com a heterogeneidade presente nas salas de aula de nossas escolas, conforme vimos em capítulos anteriores.

Nos PCN's para o ensino de Geografia, não notamos muita diferença no que diz respeito à diversidade. Alguns trechos como os que citaremos abaixo fazem referência a temática, porém a tratam de maneira pouco abrangente.

No texto é colocada a importância de compreender o que é território e perceber também o fato de que, apesar de as pessoas viverem num mesmo espaço, estas não são iguais umas as outras em razão da diferença de credos e tradições e, é nesse fato, que reside a chamada “identidade nacional”. Segundo o texto:

“Compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da diversidade de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional.”

(PCN de Geografia)

O documento ainda ressalta que um dos objetivos a ser atingido ao longo do Ensino Fundamental é o de que os alunos sejam capazes de valorizar e reconhecer como direito - o respeito à diversidade, a diferença. No entanto, não é o que podemos notar.

É este sujeito que queremos formar. Queremos focar o sujeito capaz de pensar e agir na sociedade de modo a transformá-la, de modo a fazer a diferença não esquecendo que este sujeito é um ser que se constituiu dentro de uma dada sociedade, dentro de uma dada cultura que se modificou no tempo e espaço, ou seja, esse ser também carregado de uma bagagem cultural que não foi escolhida por ele, mas sim, foi inculcada por relações sociais, espaciais e temporais.

Já temos a concepção do sujeito, mas e a concepção de história. Com qual concepção pretendemos trabalhar?

3.1.2 – Contribuição das idéias de Vygotsky.

Compartilharemos das idéias de Vygotsky - fonte na qual bebem vários psicólogos e educadores atuais.

A teoria vygotskiniana está apoiada na perspectiva sócio-histórica-cultural, a qual percebe o sujeito como um ser que age no meio em que vive, com a sociedade e com a cultura na qual está inserido. Sendo assim, esse sujeito é sócio porque se constitui nas relações sociais; é cultural, porque, como vive em sociedade, carrega os traços de cultura em que nela está inserido; e é histórico porque é um ser que está em constante mudança.

A partir disso podemos perceber que a cultura e as relações sociais são partes fundamentais dentro de uma sociedade e, nesse sentido, buscamos trabalhar

com o conceito de diversidade. Acreditamos que quanto maior for o intercâmbio entre as culturas, maior será também a relação social estabelecidas entre diferentes grupos, entre diferentes culturas, diferentes hábitos, entre simplesmente diferentes.

Além disso, outro traço marcante da teoria de Vygotsky, que não poderíamos deixar de citar nesse presente trabalho em razão de sua ligação com a História Nova - é a sua base na teoria marxista e no materialismo histórico – as condições materiais determinam a condição humana.

Vygotsky trata de alguns pressupostos da teoria marxista como o pressuposto que o modo de produção da vida material condiciona a vida social; de que o homem é um ser que se constrói através de suas relações com os outros, ou seja, é um ser social e histórico; e o pressuposto de que a sociedade humana está em constante movimentação e transformação e que estas ocorrem por meio de uma relação dialética. Seu objeto de estudo é o trabalho na sociedade e como a utilização de instrumentos transformou tal categoria.

"Tanto em Thompson como em Vygotsky o homem é um ser histórico, isto é, contextualizado, que transforma a si próprio e a natureza, suprimindo suas necessidades imediatas. É através desta transformação e do trabalho, que se une homem e natureza e se cria a cultura, desenvolvendo-se atividades coletivas e relações sociais. Deste modo, os homens são seres ativos na construção da sociedade".

(CIPOLINI, 2003: p. 47)

Estabelecendo um paralelo com a prática em sala de aula, podemos atentar para o fato de que com essa estrutura, se percebe que o sujeito não deve ser entendido como algo estático, mas sim em constante movimento que transforma a natureza humana. O entendimento do aluno da abrangência e importância do conceito da diversidade pode ser fator de transformação interior desta e transformação também da sociedade, se compreendermos que o sujeito para Vygotsky é ativo na sociedade, interage nesta podendo modificá-la.

Para que haja a percepção da importância dos assuntos a serem tratados, é necessária a participação ativa do professor, que funciona como um mediador, no processo. Este é um conceito fundamental tanto na teoria sócio-histórica quanto para o trabalho que estamos desenvolvendo em razão de que “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada” (Oliveira, 1997: pág. 26).

Tal mediação pode acontecer através de dois elementos: instrumentos e signos. Quanto ao uso de instrumentos (ferramentas) como mediação, podemos dizer que, no nosso caso, serão utilizados como tais principalmente livros infantis; podemos dizer que os livros infantis serão os instrumentos facilitadores da discussão acerca da temática da diversidade.

Uma última teoria que gostaríamos de atentar para o presente texto é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky, ZDP:

“É a distancia entre o nível de desenvolvimento real (NDR), que costuma determinar através da solução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes”.

(Vygotsky, 1998, p. 112)

O NDR representa aquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, por si mesmas; já o NDP representa aquilo que a criança consegue fazer com ajuda.

Vygotsky acredita que essa relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento ajudaria na aplicação das teorias educacionais visando solucionar alguns problemas existentes no âmbito escolar, uma vez que é na ZDP que a interferência dos outros indivíduos é mais transformadora. A escola deveria, portanto, proporcionar que os professores interferissem na ZDP do aluno – uma vez que a criança não tem condições de percorrer o caminho de aprendizado sozinhas -

permitindo que estas últimas possam avançar no seu aprendizado afinal, aprendizagem puxa o desenvolvimento.

“A intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado” (Oliveira, pág 57). Ainda nesse tema, Oliveira (1996) explicita três idéias básicas de Vygotsky sobre esse. O primeiro, fará relação com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky diz que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo que papel do professor é esse: o de provocar avanços nos alunos que não ocorreriam espontaneamente. O segundo postulado trás que os processos de aprendizado devem ser internalizados através de relações sociais e práticas sociais. E, o terceiro e ultimo, trás que as mediações sociais, culturais e históricas ajudam no desenvolvimento e aprendizado do individuo.

O que podemos perceber por esse aspecto é que estamos no caminho certo. Á partir do momento que acreditamos que o professor é o responsável por mediar a construção da diversidade no alunado pode-se afirmar que ele é capaz de se adiantar a um conhecimento, ajudar na construção que as crianças fazem deste e contribuir para uma visão não deturpada do que é o diferente, do que é respeito, do que é igualdade.

3.2 – Objetivo

O objetivo principal da proposta e dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, além dos já expostos acima, é o de proporcionar uma reflexão acerca do que é diversidade, como atuamos nessa, como podemos detectá-la, dentre outras indagações e reflexões surgidas a partir dessa temática-base. Além disso:

- Refletir com os alunos o fato de que todos nós compomos a diversidade;

- Estimular a produção de conhecimento dos alunos a partir de textos literários, iconografias, músicas, poemas;
- Introduzir a noção de que estes textos possibilitam várias leituras dependendo do sujeito que lê, quando e onde lê;
- Analisar as iconografias de livros didáticos e de literatura infantil de modo a perceber o que estas imagens nos trás como representações historicamente datadas;
- Possibilitar a percepção de que documentos históricos não são somente os oficiais – como propostas, livros didáticos – mas também músicas, literatura, poemas, ampliando o conceito de documento;
- No que respeita a temática da escravidão, pretendemos ultrapassar a visão estreita que geralmente aparece nos livros didáticos – a visão das classes dominantes, trazendo novas informações acerca da situação do negro no Brasil, durante o regime escravagista, suas formas de resistência;
- Atentar para a questão do preconceito através de livros que trazem a questão da diferença - pensar no que é classificado como diferente, no que é a diferença, perceber que somos diferentes e por isso somos sujeitos singulares;
- Traçar paralelos com diversas formas de preconceito, dialogando com textos literários ou iconográficos que atendem para preconceitos étnicos (relativos aos tipos físicos diferentes, entre culturas);
- Perceber a interculturalidade, a convivência entre várias culturas diferentes, e a importância do respeito entre os sujeitos.

Acreditamos que esses objetivos que citamos acima contemplarão de forma satisfatória a temática principal que queremos discutir e acreditamos também que quanto mais alternativa, dialogal e estimuladora for a maneira de focalizá-los, mais resultados estimulantes no sentido da reflexão sobre a diversidade sócio cultural teremos. Não se deve cair num moralismo, nem mesmo num maniqueísmo ou ainda num relativismo absoluto, assim estimular que os alunos produzam sentimentos reflexivos, pautados na idéia thompsoniana de relação, relação entre sujeito e objeto, entre eu e nós, entre culturas, relações sociais e a existência, entre experiência de classes dominantes e de classes trabalhadoras, entre dominação e resistência, entre literatura e historicidade.

3.3 – Metodologia

Com base na sala de aula observada para a exposição da narrativa da experiência, pensamos nesta proposta como sendo destinada a uma 3ª série do Ensino Fundamental. O projeto terá o nome de **“Diversidade: Compreendendo a Multiplicidade e Respeitando o Outro”**. A duração será de aproximadamente um bimestre. Optamos por apresentar a temática de forma relacional em ambas às disciplinas de modo a não fragmentar as discussões e o conhecimento.

Pretendemos desenvolver com esta proposta a noção de diferença, de igualdade, de diversidade. Para tanto trabalharemos com base na concepção thompsoniana de produção de conhecimento. Dessa forma, o conhecimento e as reflexões serão produzidos no diálogo professor e aluno, percebendo este último como um ser ativo na sala de aula, sujeito da produção, do conhecimento.

Sendo assim, atentaremos para não trazer uma história acabada, finalizada, mas sim, uma história em constante modificação, passível de interpretações diversas a partir das experiências dos sujeitos.

3.4 – Desenvolvimento

Primeiramente, trabalharemos com conversas. O intuito de dialogarmos com as crianças é o de compreender quais são os conhecimentos prévios que estas possuem sobre a temática que queremos abordar.

Em seguida serão introduzidos conceitos mais abrangentes acerca do que é diferente, do que é a diversidade. Sugere-se que primeiro se estabeleça um paralelo com o dicionário, de modo que as crianças compreendam o que este texto nos traz. Depois de compreendida a explicação mais fechada dos vocábulos, nós trabalharemos de forma mais abrangente, com conceitos destes na sociedade em que vivemos.

É necessário explicitar o que é o diferente, o porquê ele assim é classificado, em que percebemos sua diferença, e ainda é muito importante trazermos também para a discussão o como os próprios alunos se percebem – muitas vezes os preconceitos de um aluno com ele mesmo podem por em xeque toda a reflexão iniciada, tendo em vista que, se este não se aceita como é, torna-se ainda mais difícil aceitar o OUTRO.

Estando o alunado já de posse de algumas informações e reflexões sobre o tema, pode-se ser feita a leitura do texto “Tudo bem ser diferente”.

Com essa leitura poderemos trazer para a roda de discussão e conversa temas como a deficiência, os limites de cada pessoa, a etnia, a cultura, o seu modo

de vestir, seus medos e angústia, etc. É muito importante que trabalhemos este livro de forma reflexiva, procurando deixar os alunos se expressarem em suas mágoas e rancores, deixando-os explicitar a situação pela qual passam ou já passaram que os magoaram – principalmente quando essa situação for a do preconceito, a do menosprezo, e de dominação.

Após este primeiro contato com o projeto, pode-se ser mais pontual, sendo sugerido o número de aulas, mas sabendo que os condicionantes em uma classe não são fixos ou pré-determinados – muitas vezes um tema levará mais ou menos de uma aula para ser discutido em razão dos questionamentos – ou não - dos alunos.

3.5 – Cronograma Geral

Aula 1: Introdução a temática.

Livro: “*Tudo Bem Ser Diferente*”, de Todd Parr, 2002.

Desenvolvimento:

Essa primeira aula será destinada a uma apresentação mais geral da proposta. Iremos conversar sobre a dinâmica das aulas, sobre a temática que será trabalhada por nós e sobre a importância de tal conteúdo para todos.

Após essa explicitação da atividade, iremos ler o livro base da proposta: “*Tudo Bem Ser Diferente*”, de modo a iniciarmos uma reflexão sobre a temática. Através de rodas de discussões, buscaremos inicialmente compreender quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre a diversidade.

Em seguida, iremos estimular uma produção de texto feita em sala de modo que os alunos sistematizem o que compreenderam da aula. Tal dinâmica serve para percebermos se “a semente foi plantada”, se os alunos captaram a intencionalidade de trabalharmos com o livro escolhido. Alguns eixos que nortearão a escrita são: o que os alunos compreenderam do livro, se gostaram, quem é o autor, de que lugar social o autor fala e como perceber no texto estas visões que são do próprio autor.

Aula 2: Diversidade / Diferença / Igualdade

Livro: “*Menina Bonita do Laço de Fita*”, de Ana Maria Machado, 1989.

Desenvolvimento:

Propomos a leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”. O que buscamos com este texto é trabalhar com o conceito de etnias. Desta forma, estimularemos as crianças a pensarem na miscigenação social e cultural, que remontam as sociedades e que resultam na multiplicidade de culturas, de religiões e credos, de idéias.

Primeiramente situaremos a autora no tempo e no espaço buscando algumas reflexões juntamente com os alunos: Como era no tempo da autora? Como será que é agora? Quais acham que foram as mudanças que poderiam perceber no livro?

Na obra infantil em questão, a autora Ana Maria Machado narra a história de uma garota negra linda que encanta um coelho branco. Este queria saber qual o segredo da menina para ser tão pretinha. A menina inventava várias hipóteses acerca da possibilidade de ser negra, nenhuma coerente, até que a mãe explicou o “segredo”.

Podemos trabalhar com essa história, a noção de miscigenação que resulta da diversidade étnica, o fato de o coelho branco ter achado a menina negra a criança mais linda que já havia visto, podemos trabalhar ainda com a vontade que o coelho tinha de ter uma filha negra como a menina – como ele conseguiria isso?

As atividades poderão ser desenvolvidas através de rodas de conversa com as crianças e com a intervenção do professor. Algumas indagações sugeridas de como a estimular a produção de conhecimento discente seguem:

- ✓ *O que vocês acharam da estória?*
- ✓ *Concordam com a opinião do coelhinho com relação à menina? Será que tinham preconceito na estória? Será que a autora revela preconceito ao produzir esta obra?*
- ✓ *Por que acham que a menina dava cada vez uma resposta?*
- ✓ *Aspectos físicos: herdamos dos familiares?*
- ✓ *O que perceberam pelas iconografias como expressão das visões dos autores no momento histórico no qual produzem este texto? Como perceber a iconografia bem como o texto escrito como expressão das visões dos autores ilustradores, editores?*
- ✓ *O que os personagens sentem?*
- ✓ *O que será que a menina poderia ter respondido?*
- ✓ *Será que tinha preconceito na história?*
- ✓ *O que acham do preconceito?*
- ✓ *Como poderíamos trabalhar com o preconceito?*
- ✓ *Quais os problemas de uma criança sofrer preconceito?*

Tais indagações serão realizadas de modo que as crianças comecem a pensar na questão da temática do preconceito e se abram as possibilidades diversas de leituras dos demais textos literários que virão.

Após essa atividade, pediremos para que as crianças desenhassem uma criança. A partir desse movimento, questionar as crianças o porquê desenharam tal estrutura física: branco, negro, loiro, ruivo, etc. Através de uma discussão coletiva, proporcionar reflexão de modo que elas pensem nos estereótipos.

Aula 3: Dominação / dominados

Livro: *“O que os Olhos não Vêem”*, de Ruth Rocha, 1982.

Desenvolvimento:

Primeiramente, é importante contextualizar a autora, tendo em vista que escreveu várias obras importantes para a literatura infantil.

- Quem é Ruth Rocha?
- Quando e onde nasceu?
- Quando e onde escreveu as obras?
- Quais os livros da autora?
- Quem conhece ou já leu alguma obra de sua autoria? Qual?

Após este movimento, em roda, faremos a leitura do livro *“O que os Olhos não Vêem”*. O que buscamos é trabalhar com as diferentes classes sociais apresentadas na visão da autora, no contexto histórico no qual foi produzida a obra. Iremos fazer uma discussão acerca dos preconceitos e com relação às relações de

dominantes e dominados. Discutiremos a imposição de uns sobre os outros, tentando fazer uma leitura política-econômica-cultural do texto.

Algumas indagações sugeridas para reflexão após a leitura:

- O que acharam do livro?
- O que acontece na estória?
- Qual é o problema da estória?
- Como foi resolvido?
- Como vocês resolveriam?
- Quais são os personagens? O que acham deles?
- Quais as características dos personagens?
- O que vocês vêem na iconografia?
- Como as pessoas agem? Como vocês agiriam?
- Os autores apresentam preconceito nas estórias? Onde?
- Acham que a estória se parece em algum aspecto – ou se distingue -, em relação a vida de vocês? Onde, quando, como? Como perceber a iconografia e o texto escrito como expressões das visões dos autores, neste momento histórico na qual a obra é produzida?

Faremos também uma atividade de recorte.

Atividade de recorte⁸: Nessa atividade, trabalharemos com a turma as tendências prevaletentes formação do imaginário do branco e do negro, na contemporaneidade, proporcionada pelo contato dos sujeitos com as informações

⁸ Retirado da Revista Nova Escola, no site http://novaescola.abril.com.br/noticias/fcv_06_24/index.htm

que chegam a eles por diversos meios. As crianças irão selecionar uma quantidade de recortes de pessoas brancas e negras em diversas situações de vida e de trabalho. Na mesma quantidade, selecionarão imagens de casas de alto, médio e baixo padrão. Distribuiremos as mesmas figuras (pessoas/casas) aos alunos, dividindo-os em grupos de no máximo quatro integrantes, e pedindo que estes "liguem os pontos", ou seja, digam quem, na opinião deles, moraria em qual casa. Iremos propor em seguida uma discussão primeiramente dentro do grupo e, em seguida, com toda a classe visando a socialização das informações e percebendo porque tal determinado sujeito foi posto em determinada casa.

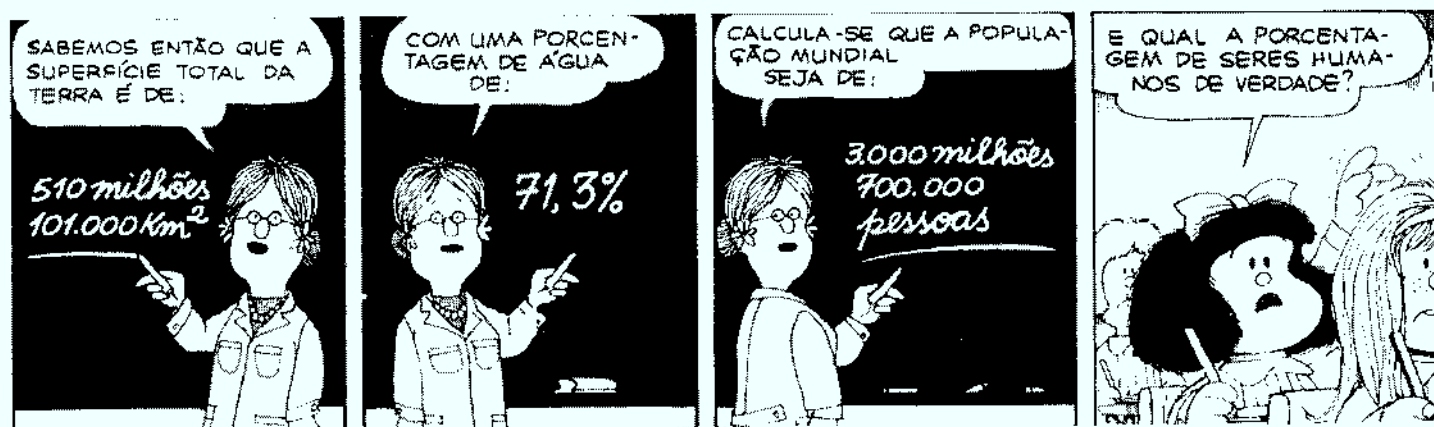
Dessa forma, pretendemos perceber os "pré-conceitos" das crianças com relação aos padrões burgueses e hierárquicos.

Aula 4 : Diversidade / Diferença / Igualdade

Instrumentos: Tirinhas

Desenvolvimento:

Faremos uma discussão acerca do que os alunos consideram diferentes. Iremos propor uma lista de hábitos, pessoas ou qualquer outro evento que as crianças não percebam como sendo iguais a si. O intuito dessa atividade é compreender que, muitas vezes, o que é diferente para um não o é para outro e isso depende de vários fatores como: culturas, relações sociais, hábitos, etc. Para tal atividade, usaremos como instrumento auxiliar as tirinhas abaixo da Mafalda:



(Fonte: Quino. "Toda a Mafalda". São Paulo: Martins Fontes, 1991)

A partir das tirinhas iremos discutir a questão de quem é diferente para quem, ou quem é igual para quem. Qual é o padrão a ser seguido? Poderemos problematizar em uma roda de discussões o fato de que, numa sociedade indígena, por exemplo, na qual todos andam semi-nús, o normal é andar sem roupa, porém, na sociedade moderna contemporânea, isso seria visto como um evento diferente.

Questões propostas:

- O que acharam estranho?
- Acharam uma tirinha engraçada? Sim ou não? Por quê?
- Qual a razão da frase do último balão?
- Para quem isso não é estranho? Por quê?

- Como perceber que se trata da visão do autor neste momento de sua produção?
- O que podemos perceber pela lista telefônica?

Aula 5: Dominação / dominados.

Livro: “*Era uma vez um tirano*”, de Ana Maria Machado, 1982.

Desenvolvimento:

Com esta leitura pretendemos atentar para dois aspectos: primeiramente para a iconografia e depois para um recuso estilístico utilizado pela autora para não se comprometer com os sensores da época, tendo em vista que esta obra foi escrita na ditadura com todas as práticas de vigilância e controle de leituras então vigentes:

“Uns dizem que esta história aconteceu há muitos anos, num país muito longe daqui. Outros garantem que não, que aconteceu há poucos e poucos dias, bem pertinho. Tem também quem jure que está acontecendo ainda, em algum lugar. E há até quem ache que ainda vai acontecer”.

(MACHADO, 1982: p. 5)

Apesar de essa passagem parecer atemporal, é que claro que a estória é enraizada no tempo da autora, portanto é uma obra temporal.

Primeiramente mostraremos apenas as iconografias do livro, levando as crianças a irem contando a estória a partir somente das imagens. Desta forma, levaremos as crianças a pensarem nas seguintes questões:

- Podemos ler somente através das iconografias? Podemos captar o olhar da autora neste momento através das iconografias? O que a autora esta querendo dizer com tais produções?
- O que entenderam da estória?

- Qual parece ser o problema e como foi resolvido?

Após esse primeiro movimento, contaremos a estória para os alunos e levantaremos as reflexões a partir das indagações:

- Quando foi escrita a estória? Por quê? Qual a relação da autora com esta história?
- Qual é o problema da estória? Como foi resolvido?
- Como vocês resolveriam?
- Como você leu os personagens?
- Como a iconografia ajuda vocês a compreenderem a estória? Como perceber a visão da autora através das iconografias?

Aula 6: Preconceito / escravos

Instrumento: Livros didáticos, imagens, poemas, músicas de Capoeira.

Desenvolvimento:

A primeira aula sobre a temática contará com a ajuda de iconografias e rodas de discussão. Primeiramente, iremos conversar acerca das imagens que as crianças possuem dos escravos e sobre a saída dos negros da África, o porquê isso ocorreu, dessa forma, enfatizaremos a história da chegada dos negros no Brasil como escravos. Trabalharemos com a letra de música abaixo, enquanto documento histórico, produto de um dado autor que é situada no tempo e no espaço, visando já dar início a uma idéia de que os escravos são sujeitos com culturas, relação sócio-política-econômica, hábitos.

O Navio Negreiro

Abadá Capoeira

Composição: Mestre Camisa

Que navio é esse/ que chegou agora/ é o navio negreiro/ com os escravos de Angola/ vem gente de Cambinda Benguela e Luanda/ eles vinham acorrentados/ pra trabalhar nessas bandas/ Que navio é esse que chegou agora/ é o navio negreiro/ com os escravos de Angola/ aqui chegando não perderam a sua fé/ criaram o samba/ a capoeira e o candomblé/ Que navio é esse que chegou agora/ é navio negreiro com os escravos de Angola/ acorrentados no porão do navio muitos morreram de banzo e de frio.

Algumas questões a serem suscitadas:

- O que acharam do poema?
- O que o autor quis nos estimular a pensar sobre os escravos?
- Vocês concordam? Por quê?

Depois, apresentaremos as formas de resistência que os negros mostraram ao longo da história. Ressaltaremos o fato de que os negros não foram dominados e escravizados sem resistência, pelo contrário.

Faremos tal atividade através das imagens de quilombos, de fugas, de resistências culturais mais sutis e cotidianas, onde o “não” amalgamava-se, muitas vezes ao “sim”.

Dentro dessa temática é importante modificarmos o foco que está sendo adotado há muito tempo pelos livros didáticos comumente usados pelas escolas, nos quais os negros são vistos como inferiores, dominados, sem qualquer indício de resistência, etc.

Perguntamos se os livros didáticos, principalmente os de história, mesmo na contemporaneidade, trazem concepções muitas vezes errôneas e equivocadas acerca dos negros? Para tal, apresentamos como hipótese explicativa o fato de apresentarem, em sua maioria, uma concepção positivista, ou ainda marxista

ortodóxica, banalizadora, da história, que prima pelo relato dos grandes fatos e feitos dos "heróis", ou seja, os brancos e, dessa forma, podemos notar certo desprezo pela participação das "minorias" étnicas, como índios e negros. seja pela visão de que os escravos eram totalmente submetidos ou que eram culturalmente passivos.

Pensemos. Em um dos itens mais importantes de um livro didático, as iconografias, mostram quase em sua maioria o negro apanhando e em uma situação constrangedora em relação ao branco, uma situação que impossibilita a identificação das crianças com este sujeito que só apanha, só é maltratado e humilhado pelo homem branco.

Ora, da forma como é colocado parece que os escravos eram sujeitos que aceitavam sua condição de inferioridade – imposta pelos brancos –, parece que não havia resistência quanto à situação em que eram submetidos.

É necessário então apresentar aos alunos este ponto de vista, de modo a estimular a visão de que os escravos resistiram através de rebeliões, fugas para os quilombos, enfrentamentos culturais mais sutis, etc.

Além dos conteúdos tratados, é necessário acrescentarmos também o fato de que o racismo que podemos notar hoje é herança da escravidão. Deve-se fazer as crianças refletirem que apesar da diferença da cor de pele, somos todos seres humanos, que temos os mesmos sentimentos, as mesmas paixões, as mesmas características internas, etc.

Esses objetivos pretenderão ser atingidos a partir da leitura das imagens abaixo, que serão focalizadas, igualmente, como documentos históricos, produtos da visão de um autor (no caso, o viajante estrangeiro) num dado momento histórico no país:



Rugendas. *Habitação de Negros Semelhante às de Palmares. Viagem Pitoresca através do Brasil. 1835*



Com essas imagens, buscamos trabalhar com as crianças o fato de como são vistas as formas de dominação. Podemos conversar em rodas de discussão, o fato de que os escravos não foram povos dominados sem resistência e a prova maior disso está também na formação de quilombos. Além disso, podemos realizar o seguinte questionamento: como captar o olhar do autor nestas produções?

A partir da discussão, pretendemos estimular uma produção de texto acerca da leitura iconográfica, propondo aos alunos que estes elaborem individualmente um texto acerca do como seria passar um dia em um quilombo. O objetivo de tal atividade é o de compreender como os alunos compreendem que seria a vida dentro de um quilombo. Após a leitura da atividade, caso as visões sobre a situação estejam muito distorcidas ou muito distantes do universo do aluno, será feita novamente uma roda de conversas, mas dessa vez com uma produção coletiva.

Aula 7: Criar, inventar, produzir!

Instrumentos: “*A fada que tinha idéias*”, de Fernanda Lopes de Almeida.

1971.

Desenvolvimento:

Este livro conta a estória de uma menina de apenas 10 anos, Clara Luz, que é uma fada que se nega a aprender fazer mágicas pelo tradicional *Livro das Fadas*. A menina queria inventar suas próprias mágicas, pois, segundo sua teoria, quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda.

A partir da leitura desta obra, pretendemos que os alunos percebam o quanto é importante produzirem conhecimentos próprios, inventarem suas hipóteses e ir modificando sempre, pois não existe uma manual para a vida.

- O que acharam da personagem criada pela autora nesse momento histórico?
- Concordam com ela?
- O que fariam no lugar de Clara Luz?

Aula 9: União das diferenças: interculturalidade

Livro: “*Mas que festa!*”, de Ana Maria Machado, 1999.

Desenvolvimento:

Este livro de Ana Maria Machado trata da diversidade de povos, de culturas, mostra que uma simples festa de aniversário pode se transformar numa celebração da união das diferenças, união dos mais diferentes tipos que formam o povo brasileiro. Há espaço para todos!

A partir dessa história, pretendemos trabalhar com a questão da formação do povo brasileiro, celebrando a diversidade, a diferença, a união e muitos vezes os confrontos entre as culturas. Conversaremos com os alunos sobre a diversidade cultural da população do Brasil e estimularemos uma pesquisa através de uma coleta de dados com os familiares, de modo a perceber a contribuição de diferentes povos na formação da população: imigração, migração, encontros e choques culturais.

Após a leitura da obra, realizaremos as seguintes indagações:

- O que perceberam que há de diferente na história?
- Por que acham que os personagens eram diferentes? No que consistia a diferença entre eles?
- O que acharam da união de todos os personagens?
- Tinha algum personagem que acharam que era do mal? Como ele era?

3.6 - Atividades Pedagógicas a serem desenvolvidas:

As atividades pedagógicas propostas para se trabalhar em sala de aula com relação à temática que estamos tratando são:

- ❖ ***Rodas de conversa*** – esse tipo de atividade é fundamental para o bom caminhar das aulas. É partir dessas rodas que os alunos podem expor suas opiniões sobre a temática que tratamos, suas expectativas e frustrações com relação ao como as aulas seguem, são nessas rodas também que o alunado pode relatar diferentes eventos pelos quais passou e que o constitui

como um sujeito único, singular, na relação com os outros. A roda será fundamental para as discussões depois de:

- ❖ ***Produções de textos individuais e coletivos*** – as produções de texto serão utilizadas para sistematizar as reflexões individuais dos alunos. A partir de textos individuais, pode-se perceber o como os alunos estão produzindo conhecimentos escolares que estão lhe sendo “ensinados”. Os textos produzidos auxiliarão na percepção se os objetivos traçados estão sendo cumpridos, ou se a proposta não atingiu o grau de assimilação e reflexão que era esperado. Quanto às produções coletivas, estas poderão proporcionar uma reflexão grupal acerca da temática tratada e auxiliarão para uma discussão entre os alunos de aspectos a serem colocados nos textos. Os textos coletivos e individuais a serem solicitados dizem respeito aos seguintes procedimentos:
- ❖ ***Leitura de Textos*** – Serão feitas leituras de textos, e principalmente de livros, em sala de aula que tratem da temática da diversidade de modo a trazer elementos diferenciados e alternativos de tratamento dos dados. A partir da leitura de literatura infantil, as crianças serão estimuladas a captar estes documentos não convencionais de ensino como historicamente datados e ao mesmo tempo capazes de serem por eles ressignificados na relação com sua experiência.
- ❖ ***Produções Artísticas*** – Entendemos como produções artísticas teatros, desenhos, poemas, músicas dentre outras produções que venham a ser realizadas. A partir de textos, livros e assuntos trazidos para a sala de aula, serão incentivadas elaborações artísticas de modo a compreender como estão sendo produzidas as temáticas tratadas em sala, o como os alunos se

sensibilizam com tais temáticas, de modo principalmente a possibilitar um posicionamento do aluno – seu ponto de vista - no que diz respeito aos assuntos que estão sendo tratados;

- ❖ ***Recortes de Jornal*** – Será incentivada a leitura de jornais, de modo que as crianças consigam relacionar o conteúdo que está sendo focalizado com a temática que está sendo abordada na sala de aula. No caso da proposta da temática da diversidade, propomos que os alunos tragam para a sala de aula recortes de leituras feitas em textos do cotidiano – revistas, jornais, etc. – que tenham relação com a discriminação, como a diferença, com a igualdade e com demais subitens que tenhamos visto.

3.7 – Avaliação

Propomos que a avaliação do bimestre, no que diz respeito á temática tratada especificamente, seja contínua. As produções de textos, as rodas de discussão e as apresentações em grupos são fatores relevantes para análise da compreensão e reflexão do aluno sobre a temática por nós tratada. Nesta avaliação, tanto pólo objeto como o pólo sujeito serão respeitados, ou seja, propõe-se focalizar no processo avaliativo não somente as leituras subjetivas dos alunos, mas também sua relação com os objetos analisados .

Além disso, devemos pensar em uma avaliação que não privilegie a teoria, mas a sua relação com a prática. Devemos atentar não somente para a “assimilação” do aluno, pois isto nada diz respeito, no caso específico da diversidade, ao fato que este tenha compreendido o real significado da proposta. A avaliação deverá ser feita através de observações das práticas do aluno dentro da

escola, atentando se os objetivos iniciais estão sendo atingidos, ou seja, se o alunado compreendeu o significado da diversidade, do respeito ao próximo, da importância da diferença – mesmo tendo clareza que apenas 9 aulas sobre um tema tão específico e complexo seja muito pouco para abarcá-lo. Além disso, ao longo da trajetória educativa, outros objetivos poderão ser modificados sobre tudo porque se tem como meta o movimento constante de diálogo com o universo dos alunos, dos diferentes.

3.8- Referências Bibliográficas utilizadas para a composição do projeto.

- ❖ ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A Fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 1997;
- ❖ ARIES, Philippe. **História social e da criança e da família**. 2 ed, Rio de Janeiro; Ed Guanabara, 1986;
- ❖ BRASIL. **“Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia e de História”**. Brasília: MEC/SEF, V. 5, 1997;
- ❖ BURKE, Peter. **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro**. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p.7-37
- ❖ GOMES, Nilma Lino ; SILVA, P. B. G. . **“O desafio da diversidade”**. In: Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves Silva. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. , p. 13-33;

- ❖ MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez um tirano**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982;
- ❖ _____ **Mas que festa!** São Paulo: Nova Fronteira, 1999;
- ❖ _____ **"Menina Bonita do Laço de Fita"**. São Paulo: Ed. Ática,, 7ª ed., 2001
- ❖ OLIVEIRA, M. K. . **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997;
- ❖ PARR, TODD. **Tudo bem ser Diferente!** São Paulo: Panda, 2002;
- ❖ PINTO, Regina Pahim. **"As diferenças étnico-raciais e a formação do professor"**. 1998. (Relatório de pesquisa);
- ❖ ROCHA, Ruth. **O que os olhos não vêem**. 21ª ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1994
- ❖ STROPPIGLIA, Biana Elisa. **"O humor na literatura infantil: despertando o gosto para a leitura"**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso);
- ❖ VIEIRA, Ricardo. **"Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade"**. In: O saber das crianças. Porto: Cadernos ICE, 1996;
- ❖ VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura infantil**. In: *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1964;

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978;

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. Ilustrações de Fernando Luiz. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999;

BICHARA, Márcia Regina Poli. **Focando a discriminação na sala de aula: memória, história e ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2005;

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, Portugal, 1994;

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Geografia e de História**. Brasília: MEC/SEF, V. 5, 1997;

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, **AURÉLIO: Dicionário Aurélio Séc. XXI**, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2005;

CIPOLINI, Thaís Otani. **A Literatura infantil como documento histórico**. Monografia, Unicamp/FE, 2003;

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987;

_____. **Literatura infantil: Teoria - análise - didática**. 6ª ed. rev. São Paulo: Ática, 1997;

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2003;

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 2000b. 6 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária;

_____. **A ordem do discurso**. 2002. 8 ed. São Paulo, Loyola;

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2000a. Rio de Janeiro: Forense Universitária;

_____. **História da Loucura na Idade Clássica.** Trad. J.T. Coelho.
São Paulo: Perspectiva, 2000c;

GALZERANI, Maria Carolina Bovério **A produção dos saberes históricos: saberes locais e saberes globais**". In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. Área do conhecimento História. Ano I-n3, pp.53-57, julho de 2001;

_____. **A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa literária.** In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, Ijuí, RS: Editora Unijuí, pp.649-660, 1999;

_____. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin.** In: Faria, Ana Lúcia G. de et al.(org.). *"Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças"*. Campinas, SP : Autores Associados, pp.49-68, 2002.

_____. **Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história.** In: Obra organizada por Lana Mara Siman, UFMG, decorrente do VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.(ocorrido em fev. de 2006, em Belo Horizonte, MG).No prelo;

_____. **Políticas públicas e ensino de história.** In: José Miguel Arias Neto. (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de história.* Londrina: AtritoArte, 2005, v. 1, p. 157-162;

_____. **Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa.** (co-autoria). In: Revista Pró-posições. Campinas, SP: F.E.: Unicamp, vol. 1, n.4 (31), pp 43-55, março de 2000;

GATTI, Bernadete. **A pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Ed. Plano, 2002;

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Imagens do negro na literatura brasileira: análise histórica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005;

GUSMÃO, N. M. M. **Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação.** Cadernos Penesb, Niterói/RJ, 2006;

LAKATOS, E. Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1991;

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** B.H.: Ed. UFMG, 1999, p. 31-50;

LIMA, Elício Gomes. **As Múltiplas Leituras e Visões de Mundo nos Livros Didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2004;

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. EPU, S.P., 1986;

MARTINS, Maria do Carmo. **A Construção Da Proposta Curricular De História Da CENP No Período De 1986 A 1992 : Confrontos e Conflitos** Campinas: 1996. 113 f. BBE v. 41, n. 1, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Orientador : Ernesta Zamboni;

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004;

MENEZES, Paulo. **Tolerância e religiões**. In: TEIXEIRA, Faustino (org.) *O diálogo interreligioso como afirmação da vida*, São Paulo: Paulinas, 1997, p. 39-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994;

MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (orgs) **Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002;

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2001. 2 ed. São Paulo, Loyola;

PINO, Ivany Rodrigues. **Roteiro para Elaboração de um Projeto de Pesquisa**. Faculdade de Educação da Unicamp: Campinas, 2004;

PINTO, Regina. Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 108, p. 199-231, 1999;

RIBEIRO, Deoclise Moreira de C. **Contribuições da literatura infantil no cotidiano da sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, 2003;

ROCHA, Janalice Bruno Soares. **Práticas de leitura em escolas públicas**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, 2005;

RODRIGUES, G.; GIL, J.; GARCIA, E. **Metodologia de la investigacion Cualitativa**. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 1996;

ROLNIK, S. **Subjetividade e história**. Trabalho apresentado no Curso de Psicanálise promovido pelo Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, 1992;

SILVA, Petronilha B. G. e GOMES, Nilma L. **O desafio da diversidade**. In: Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33;

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

SOUZA, Herbert de e RODRIGUES, Carla. **Ética e Cidadania**. São Paulo, Moderna, 1994;

SOUZA, Luciana. **Contribuições da História Nova à prática pedagógica: uma abordagem do “Sítio do Pica Pau Amarelo”**. Monografia, Unicamp/FE, 1987;

STAROSTE, Evelyn Cristina. **Ensino de história via contos de fadas: 2ª série do Ensino Fundamental**. Monografia, Unicamp/FE, 1998;

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981;

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América – a questão do outro**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999;

_____. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004;

_____. **Anatomy of Criticism**. Nova York, Atheneum, 1967;

VIEIRA, Ricardo. **“Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade”**. In: *O saber das crianças*. Porto: Cadernos ICE, 1996;

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987;

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. rev., atual. E ampl. São Paulo: Global, 2003;

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

I - ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA 3ª SÉRIE.

Pesquisadora: Poderíamos falar primeiro da sua formação, não é?

M: Claro! Sou sua colega (*risos*). Entrei na Unicamp em dois mil e....peraf, deixa eu fazer as contas porque o vestibular e o ano de ingresso é diferente, né!?

Pesquisadora: É verdade, fica uma confusão só, né!?

M: Entrei na Unicamp em 1999 e me formei em 2003 (*pausa*)...É! Foi isso mesmo...quatro anos mais um de TCC. É, é isso mesmo. Me formei fora de fase né!? Porque eu fazia o curso noturno e trabalhava os dois períodos, você deve saber bem como é isso, né?

Pesquisadora: Eu e toda sala né professora! A gente sabe dessa dificuldade de unir exigências da faculdade com os trabalhos.

M: Então, aí me formei em 2003.

Pesquisadora: E faz tempo que leciona?

M: Não muito! Me formei com 23 anos, agora estou com 27. Comecei trabalhando em uma escola particular aqui de Americana mesmo, como Professora Auxiliar. É uma espécie de professora também, misturada com estagiária e um monte coisa e ao mesmo tempo é um monte de nada.

Pesquisadora: Nossa! Por quê?

M: Porque se a professora faltava eu era obrigada a assumir a sala, mas continuava ganhando meu salariozinho lá. As crianças não respeitavam, era um rolo. Tinha vezes que a gente assumia uma turma mais de 10 dias porque a professora tava doente ou pegou licença, sei lá. E aí a gente ralava pra dar a aula, porque é

difícil, a gente nem sabe o que a professora está dando, e continuava ganhando a mesma coisa. Mas tudo bem, essa fase já passou (*risos*). Depois eu prestei concurso que nem uma louca. Via concurso lá em “não sei onde” e ia prestar porque queria ter minha sala. Sabe Renata, a gente vê muita coisa quando é estagiária e quer mudar, a gente acha que faria muito melhor, e então eu fui atrás de ter minha sala.

Pesquisadora: E agora acha que faz melhor.

M: Não! Quero dizer, tudo o que criticava naquele bendito caderninho às vezes eu me pego fazendo as mesmas coisas. Já sabe, a teoria na prática é outra coisa.

Pesquisadora: E aí você passou em algum concurso?

M: Passei! Quero dizer, primeiro eu virei estagiária da prefeitura. Trabalhava a tarde em uma EMEI e de manhã nessa escola particular. Aí eu tava mais tranqüila porque EMEI é diferente né!? Prefeitura né diferente a gente tem bem menos coisa pra fazer. Bom, aí eu me formei né e logo me chamaram para ser Professora de Ensino Fundamental pelo estado. Então vai fazer uns 4 anos que estou trabalhando de verdade como professora.

Pesquisadora: E está gostando da sensação de ter sua sala?

M: Nossa, nem me fale. É outra liberdade. Aqui dentro da minha sala eu faço o que eu quiser, tanto é que eu te falei dos livros que comprei pra sala né! Se eu estivesse numa escola particular, por exemplo, eles tem projeto muito fechados, são tradicionais, não dá pra trabalhar fora do conteúdo que eles querem.

Pesquisadora: Então, M., por que comprar livros com recursos próprios? Quero dizer, isso não deveria ser função do Estado?

M.: É, deveria. Mas como comprar livros é muito burocrático....Pra você ver: a diretora daqui é muito jóia, mas é muito segura com relação ao seu caixa. Compra um livro por mês e geralmente vai para as séries de alfabetização, pra auxiliar. Então, se quisermos comprar um livro sem ser com os recursos da escola temos que mandar um documento formal e até aprovar, já viu né. Mas o que perguntou mesmo? Ah! Então, eu compro porque eles não são da escola, são meus. Deixei tudo catalogado com a diretora e se eu sair daqui, levo eles comigo. Eu compro porque gosto de literatura infantil e acho que é um universo muito rico para as crianças. Elas podem trabalhar com a imaginação, com a fantasia, com o real e com o que aparece camuflado. Você vai perceber os camuflados nos livros como de Ruth Rocha ou Ana Maria Machado (...). É muito legal...

Pesquisadora: Então você acha que eles podem construir conhecimento através da literatura?

M.: Claro! E é isso que eu luto pra desenvolver com eles. Autonomia na leitura. Quero eles reflitam, pensem nas entrelinhas dos livros, percebama visão de determinado autotr num dado momento histórico.

Pesquisadora: Então, mas que tipo de trabalho faz com eles?

M: Eu procuro trabalhar com eles de forma diferenciada. Faço a leitura e suscito reflexão, para ver até onde eles conseguem chegar. Esse ano ainda não tinha desenvolvido um projeto desse jeito, mas já ia começar. Você vai pegar uma boa parte dele. Deu sorte.

Pesquisadora: Que bom! Mas como você trabalha com os livros?

M: É difícil falar, viu? Acho melhor você observar para poder perceber de verdade.

Pesquisadora: E com relação à diversidade. Tem algum projeto?

M: Então, projeto, projeto eu não tenho, mas a gente pode adaptar para trabalhar com eles. A tolerância ao diferente é algo que deve ser bem trabalhado hoje em dia porque o mundo tá um caos, né?

Pesquisadora: E você acha que teve formação pra isso?

M: Claro que não! Minha formação é na prática, assim como tudo né! A Unicamp se preocupa tanto com a teoria que quando a gente chega na escola a gente nem sabe preparar atividades, nem sabe como pensar em coisas desafiadoras. E eu tive sorte porque ao longo de todo meu trajeto tive alguns anjos , sabe, que me ensinaram muita coisa.

Pesquisadora: Então, mas você acha que dá para trabalhar com diversidade na escola?

M: Claro! Acho inclusive que é neste local que tem que ser trabalhado, desde a base. Sabe, eu ouvia tanto na faculdade o pessoal falando de literatura que muitas vezes tive a mesma idéia de você: unir a literatura com a questão racial.

Pesquisadora: E agora você vai fazer?

M: Claro! Vou aproveitar que você está aqui assim a gente consegue trocar bastante coisa né!? Espero ajudar no seu projeto.

Pesquisadora: Ajudará (*risos*).

II - DE ONDE PARTIR – BREVE SUGESTÃO LITERÁRIA.

- ❖ ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A Fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 1997;
- ❖ _____. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. São Paulo: Ática, 2000;
- ❖ AMARAL, Lígia Assumpção. **Pela voz da literatura, pensando preconceitos em relação à diferença**. Leituras compartilhadas. Leia Brasil, Programa de Leitura. Fascículo 4. Agosto de 2002. P. 40-41;
- ❖ AZEVEDO, Alexandre. **O menino que via com as mãos**. São Paulo: Paulinas, 1996. Ilustrações Grego;
- ❖ BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca – uma história de dois mundos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001. Ilustrações Marco Cena. Participação especial de Tibiriçá Vianna Maineri;
- ❖ COSTA, Antonia. **O menino**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2000;
- ❖ CUNHA, Marcelo Carneiro da. **Ímpar**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002;
- ❖ ECO, Umberto; CARMI, Eugenio. **Os três astronautas**. São Paulo: Editora Ática, 2000;
- ❖ FERNANDES, Paulo Dias. **A gaivota que não podia ver**. Erechim: Edelbra, s/d;
- ❖ GODINHO, Marilene. **Menino ama menino**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000;

- ❖ MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez um tirano**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982;
- ❖ _____. **Mas que festa!** São Paulo: Nova Fronteira, 1999;
- ❖ _____. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986;
- ❖ _____. **Raul da ferrugem azul**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979;
- ❖ PARR, Todd. **Tudo bem ser Diferente!** São Paulo: Panda, 2002;
- ❖ PENTEADO, Maria Heloisa. **Lúcia j-a-vou-indo**. São Paulo: Ática, 1984;
- ❖ PERRAULT, Charles. **O Gato de Botas**. São Paulo: Leitura, 1998;
- ❖ RITER, Caio Dussarrat. **Um palito diferente**. Porto Alegre: Editora Interpreta-Vida, 1994;
- ❖ ROCHA, Ruth. **A Menina que aprendeu a voar**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984;
- ❖ _____. **Bom dia todas as cores!** São Paulo: Quinteto, 1999;
- ❖ _____. **O Coelhoinho que não era de Páscoa**. São Paulo: Ática, 1996;
- ❖ _____. **O que os olhos não vêem**. 21^a ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1994;
- ❖ _____. **O rei que não sabia de nada**. 15. ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1980;
- ❖ _____. **Sapo-Vira-Rei-Vira-Sapo: a volta do reizinho mandão**. 14. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983;

- ❖ SILVEIRA, Rosa Hessel. **Contando histórias sobre surdos(as) e surdez.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000;
- ❖ URBIM, Carlos. **Um guri daltônico.** Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1998;
- ❖ WERNECK, Cláudia. **Um amigo diferente?** Rio de Janeiro: WVA, 1996.