

PROFESSORAS DIALOGAM COM O TEXTO LITERÁRIO

MARY JULIA MARTINS DIETZSCH

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
mdietzsc@usp.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as concepções de linguagem e as maneiras pelas quais professoras organizam sua sala de aula para o trabalho com a leitura e a escrita. Foram realizados, entre 1997 e 1998, seminários em que professoras de escolas públicas da cidade de São Paulo tiveram oportunidade de falar de sua prática pedagógica, partilhando, no grupo, suas dúvidas, acertos e propostas de trabalho. A leitura de textos literários e teóricos foi enriquecida com anotações feitas no caderno de escrita, com imagens do cinema e música. Com humor, tentou-se desconstruir palavras e rótulos que dissimulam preconceitos e limitam as interações em sala de aula. Estabeleceu-se correspondência com os alunos dos professores, tornando mais efetivos os projetos didáticos conduzidos pelos docentes em suas classes. As cartas, desenhos e postais trocados com as crianças estimularam a atividade intelectual e reavivaram o trabalho pedagógico.

PROFESSORAS – LEITURA – ESCRITA – SALA DE AULA

ABSTRACT

DIALOGUES BETWEEN TEACHERS AND LITERARY TEXTS. The aim of this paper is to discuss teachers' conceptions of language and ways through which they organize their classroom in order to provide reading and writing. Workshops were held with teachers from public schools of São Paulo City, Brazil. In these meetings, the attendants were free to speak about their practices and to share doubts, improvements and proposals with colleagues. The reading of literary and theoretical texts during the seminars were enriched by the teachers' own writings, movies and musical rhythms. With humor, it was tried to deconstruct words and labels which convey prejudices, restricting interactios and learning among students and their teachers in the classrooms. In addition, letters were exchanged with students, giving birth to didatic projects that made classrooms' practices more effective. These letters, drawings and postcards exchanged with children incentivated intelectual activities and pedagogical work.

WOMEN TEACHERS – READING – WRITING – CLASSROOMS

Este texto fundamenta-se em investigação desenvolvida com professores da rede pública da cidade de São Paulo, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Uma versão completa do trabalho é apresentada em um dos capítulos da tese de livre-docência, intitulada *Era uma vez a palavra...* (Dietzsch, 2003).

A palavra mais bela é aquela que fala de si mesma.
Tzvetan Todorov

Quando Walter Benjamin (1987) fala de seus cadernos de cromos com figuras de personagens das *Mil e uma Noites*, com imagens de Robinson e Sexta-Feira e de outras criações do mundo fantástico, muitos de nós, leitores, rememoramos a magia de outros tempos e lugares, marcados pelas imagens de um livro encantado cujas palavras tinham poder para transformar príncipes em sapos, abrir passagem entre espelhos, reformar a natureza. Quem um dia leu Monteiro Lobato entende muito bem a felicidade tão esperada da personagem de Clarice Lispector (1991), do conto *Felicidade clandestina*, quando pôde abraçar as *Reinações de Narizinho*. Nesse abraço, escritora e personagem confundem-se nas imagens do livro, fluem e crescem na história recontada.

É assim com as histórias que nos levam para um mundo inventado. Usadas artisticamente, a palavra e a imagem produzem respostas intelectuais, estéticas e emocionais que, reavivadas, acompanham e enriquecem a história de um leitor.

Mas como retomar e valorizar esses sentimentos que nem sempre fazem parte das experiências de muitas de nossas crianças? Como ajudá-las a transformar em palavras os seus sonhos, e encontrar na palavra do outro a sua própria voz? Como a escola reaviva esse gosto pela palavra para que ele não escape do universo infantil?

Se os caminhos são muitos, aproximar-se da criança, indo ao encontro de seus professores, pode significar uma importante escolha. Cabe perguntar: e os professores, o que pensam da palavra? Que memórias guardam do livro e de suas leituras?

Ainda que sem uma resposta imediata, entre as perguntas é possível vislumbrar uma certeza. A de que os professores, como seus alunos, ainda que não tenham vivido momentos privilegiados como os de Lispector, Benjamin, Jorge Luis Borges, todos eles têm uma história para contar. E pode ser que, à semelhança do menino inventado por Drummond de Andrade (1988), que, entre mangueiras, lia a longa história de Robinson Crusoé, descubram as relações entre a vida vivida e a representada, com a tensão e diversificação de suas leituras.

A literatura faz perguntas à vida: "Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas" (Rosa, 1976, p.312).

O texto fruição desconforta, interroga o leitor em seus gostos, seus valores e lembranças, cria um estado de perda, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (Barthes, 1993). Sabíamos, obviamente, que não poderíamos expor o professor a

essa palavra intraquã e de ambigüidade, sem lhe oferecer um espaço coletivo, de confiança e de liberdade. Um lugar que lhe permitisse aproximar-se do texto, sem pressa, sem se expor à censura e ao desconcerto.

Para Antonio Candido (2002), a exemplo da vida que se mostra ao homem em seus altos e baixos, “em suas luzes e sombras”, a literatura educa sem se deixar prender a fins moralistas, que tentam aprisionar o texto às folhas de manuais, higienizadas pelos preceitos de virtude e de boa conduta. A produção literária tira as palavras do nada para fazer delas um todo articulado, e aí está o ponto mais importante de seu nível humanizador. O modo de organização da palavra comunicasse ao nosso espírito e o leva primeiro a se organizar; para em seguida organizar o mundo. A literatura “...não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2002, p.84-85).

Na trilha de idéias que atribuem à literatura e ao leitor um lugar especial, propus, com a colaboração de Ana Maria Teixeira de Lima e Maria Cristina Perez Vilas, minhas orientandas, a organização de um lugar para ouvirmos a palavra de professores, com ênfase em sua leitura e escrita e na história de sua prática docente. Pretendíamos que esses encontros tivessem o sentido e o formato de uma obra em colaboração, tendo em vista o complexo processo de desvendamento de trajetórias pedagógicas.

Enquanto procurávamos um tempo e lugar onde fosse possível nos encontrarmos com professores da escola pública, sem a forte pressão de tempo e a imposição de outras burocracias, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo firmou com a Universidade de São Paulo convênio para o Projeto de Educação Continuada – PEC. Tal fato permitiu-nos dar concretude a esse nosso projeto de encontros com professores, ampliando-se a pesquisa já realizada em três salas de aula de escolas paulistas (Dietzsch, 1999; André, Dietzsch, 1996).

Assim, decidimos ensaiar com professores um trabalho que, partindo de suas salas de aula, lhes possibilitasse dialogar com seus alunos e consigo mesmos, tendo presentes suas histórias de leitores/escritores. Mais uma vez buscamos apoio na literatura e na linguagem sem perder de vista suas muitas faces¹.

1 No Projeto de trabalho do PEC, além da proposta com a leitura e a escrita por mim coordenada, a professora Marli André preparou o seu trabalho a partir das concepções e práticas de avaliação em sala de aula. Formamos duas equipes integradas compostas por nós coordenadoras, uma assistente de pesquisa e uma bolsista de Iniciação Científica, dois grupos

Para que os professores pudessem falar de si mesmos e de seus feitos sem medos que tolhessem a sua fala, procuramos, desde o começo, conduzir os encontros, considerando-os como um processo constitutivo de sujeitos e constituído por sujeitos. Como propõe Haquira Osakabe (2001), um processo que tem a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento. Ou seja, como um evento que guarda disponibilidade estrutural para a mudança.

“O conceito de texto definitivo não corresponde senão à religião e ou ao cansaço”, diz Jorge Luis Borges (2000, p.255). E, sob a inspiração de sua fala, entendemos que nosso discurso deveria ser inconcluso para que pudesse abranger outros discursos passados e presentes: um discurso livre para dialogar com os textos de todos nós participantes dos encontros e com muitos outros textos da produção cultural. Em termos específicos, objetivávamos criar um espaço coletivo em que cada um pudesse tomar a palavra para:

- discutir a sua prática: falando, escutando e escrevendo;
- relatar e ir desvelando os processos interativos de sua sala de aula, em busca de novas formas de enunciação e interação com os alunos;
- produzir um texto no qual se inscrevessem os saberes partilhados nos seminários, o saber sobre si mesmos e o saber a respeito de alunos;
- construir em sua sala de aula uma comunidade de leitores escritores.

Sem uma resposta pronta, visualizamos o tempo/espaço dos encontros como um lugar em movimento, no qual pontos de vista, opiniões e sentimentos pudessem ser partilhados. Partilhados mediante a palavra, o gesto e o silêncio de cada um, enriquecidos com as diferentes linguagens constituintes da cultura e da invenção humanas. Como recriar um lugar para a fluência da voz, para a elaboração do gesto e para o silêncio da escuta era uma de nossas questões.

Não tínhamos dúvidas a respeito das dificuldades, da resistência, dos medos que teríamos de enfrentar, tanto da parte dos professores como de nós mesmas pesquisadoras. Todavia, se não tínhamos certezas definitivas, estávamos seguras da importância de conhecer melhor os professores antes da organização específica de cada encontro.

de professores, cada um deles com trinta participantes. Os encontros foram realizados desde o primeiro semestre de 1997 até o segundo de 1998, com uma frequência semanal ou quinzenal, conforme as necessidades e possibilidades do grupo.

Cientes de que trabalhávamos com profissionais, seria de importância valorizar a competência do grupo, indagar sobre suas concepções de leitura/escrita, de conhecimento, de criança; ouvir suas perguntas. Em nossa atenção, procurávamos entender os seus desejos, as suas dificuldades, as suas alegrias, alertas aos seus e aos nossos preconceitos. Pretendíamos aproximarmo-nos dos professores: deixá-los falar, ouvi-los, questioná-los; fazer com que nos ouvissem e nos interrogassemos até o cansaço.

E para que os encontros tivessem um sentido, seria importante que partissem de um pedido; contassem com a disponibilidade e com o desejo de participação de cada um. Não nos interessava a imposição institucional e a obrigatoriedade de inscrição em mais um curso e esperávamos que no rastro dessa disponibilidade inicial, os participantes se dispusessem a tomar a palavra para narrar sua história de professor. Aqui, a palavra seria também silêncio para a escuta do outro, para a aproximação consigo mesmo e para a troca com a produção cultural.

Na relação flexível entre as pessoas que participavam do encontro, a rigidez da sala de aula seria substituída pela flexibilidade do diálogo e pela modificação do espaço/tempo imposto pela burocracia escolar. As regras do ensino em que alguém assume a palavra e uma platéia escuta, anota, devolve o que ouviu, seriam substituídas pelas regras do seminário – semente e sementeira, segundo a etimologia da própria palavra. Em lugar do monólogo, a imagem seria a de uma obra coletiva em que cada um atua e é ainda responsável pela atuação do grupo (Chiappini, 1983).

Uma visão clara do espaço que buscamos construir com as professoras partiu da visão de seminário, como o entende Roland Barthes:

...um lugar em que nenhum saber é transmitido (mas pode ser criado um saber), nenhum discurso é efectuado (mas procura-se um texto): o ensino é decepcionado. Ou alguém trabalha, investiga, produz, monta, escreve diante dos outros; ou então todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir, o processo a compor, que passam assim de mão em mão, suspensos no fio do desejo, como o anel no jogo do anel. (1987, p.284)

E mesmo antes de iniciarmos o seminários, já contávamos com o auxílio das idéias de estudiosos da linguagem e com os textos de escritores como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Adélia Prado, entre outros. Assim, nos encontros, configurariam o papel do pesquisador e da universidade, na mediação

do diálogo com a teoria e suas implicações, materializadas em propostas, sugestões e projetos de trabalho.

Fazendo uso da voz e incentivados pelas imagens do texto literário – entrecruzadas com outras linguagens como o cinema, a música, a pintura –, e no contato com a teoria, poderia ser construído um saber sobre a história de leitura/escrita dos participantes, bem como de seu trabalho com o texto dos alunos. Textos que não se esgotam no ensino de um dia mas que se expressam na tensão do diálogo e exigem um espaço planejado e diversificado – social, psicológica e fisicamente – para a sua produção.

Era grande a nossa expectativa. E muito antes do primeiro encontro – naquele momento não sabíamos se professores ou professoras –, já nos preparávamos: escolhemos textos, programamos os seminários, retomamos dados da pesquisa anterior, imaginamos nossos futuros ouvintes. Ouvintes-parceiros? Com ânimo esperávamos o acontecimento.

Aliás, com antecipação imaginávamos como seria cada encontro. E sem perder de vista os pressupostos teóricos e idéias que nos orientavam, cada seminário seria programado, ouvindo a sessão anterior, na tentativa de dar forma aos indícios vislumbrados nas interações do grupo. De uma epígrafe na lousa, relacionada ao tema do dia, seria iniciada a discussão. Fazíamos também questão de explicitar os passos dados no planejamento, mostrando as razões de nossas escolhas e formas de trabalho. Queríamos deixar claro que os seminários não eram resultado de uma mágica, ou privilégio de alguns iluminados, mas fruto de muito trabalho, atrelado a uma história de formação e conhecimento.

OS ENCONTROS COMO UM ACONTECIMENTO

Uma de nossas preocupações era a de que as professoras transformassem sua sala de aula em uma comunidade de leitores/escritores. Portanto, nos seminários elas deveriam encontrar apoio para assumirem seu papel e se fortalecerem humana e intelectualmente. Os encontros deveriam constituir-se em um espaço singular, aberto e flexível às diferenças e inovações pedagógicas: projeção de um espaço/tempo que se identifica e se materializa na ação dos que o constroem, um espaço praticado.

Mais do que uma metodologia no sentido técnico da palavra, buscava-se uma mudança de atitude, construindo/desconstruindo-se, pacientemente, concepções, formas de ver, de dizer, de ouvir e de registrar o possível gesto decorrente

dessas novas formas de expressão. Nos espaços de liberdade criados pela narração repousa a sua força transformadora, e a história das coisas feitas sobrevive aos atos se for narrada. Queríamos construir uma história e narrá-la.

O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento. Esse lugar tanto é dado ao locutor do discurso como a qualquer outro. Ele é o ponto de chegada de uma trajetória. (Certeau, 1994, p.63)

Preparávamo-nos para a construção de um percurso com as professoras que lhes permitisse, além de narrar, vislumbrar sua sala de aula como um lugar dinâmico e negar a rotina alienante que amarga o humor e enrigece o pensamento. Seria importante inventar, aventurar-se em caminhos possíveis de transformar os eventos do cotidiano em acontecimento. Que o vivido como hábito, como rotina, como obviedade pudesse ser desnaturalizado, trazendo inquietação e interesse, liberando forças para transformar e multiplicar esforços e sentimentos, conforme afirma Santos (1997)².

Para auxiliar as professoras nesse processo de descobrir o novo, inventamos estratégias para alterar a rotina de suas salas de aula e estimular a atividade intelectual. A correspondência foi um dos recursos utilizados com sucesso em diferentes momentos dos seminários. Diante da dificuldade de algumas professoras para encaminhar ações que advinham de leituras e discussões nos encontros, recorremos à correspondência com os seus alunos. Assim enviamos e recebemos algumas centenas de cartas, desenhos, postais, adesivos. Estabelecemos com as crianças uma vibrante correspondência.

Esperando que as professoras tivessem claro o seu papel de mediadoras nas interações de sua classe, solicitamos que registrassem suas próprias falas, seus gestos, sua impaciência, seus silêncios e indicassem a quais alunos eram dirigidas essas falas, gestos e sentimentos. Acompanhamos as falas trazidas pelas participantes do grupo a respeito desses registros. Muitas delas, perplexas, davam-se conta de dificuldades para lidar com o conhecimento e com o ensino, de suas inadequações no trato com os alunos e, até mesmo, dos preconceitos em relação a certas crianças.

Insistimos e procuramos oferecer apoio para que cada professora tentasse fazer da poesia e da música, além das histórias contadas, um acontecimento constante

2 Tese orientada pela professora Bernardete Gatti.

em suas classes; preparamos com as professoras formas de antecipar e de registrar com seus alunos um cronograma previsível do que aconteceria na semana. Reavivamos a idéia de preparo e reorganização do espaço físico para o trabalho em sala de aula.

Secundar as ações e as tentativas de compor novas cenas em sala de aula foi uma tônica dos seminários e, para tanto, dialogamos com textos literários e teóricos, descobrimos as notícias do jornal, vimos filmes, ouvimos música, cantamos e rimos. Esperávamos que as imagens criadas e as informações colhidas a partir do texto escrito se desdobrassem em outras linguagens. O registro de nossas dúvidas, sentimentos e conhecimentos foram fixados nos cadernos de escrita³, que guardaram não apenas nossas palavras mas também aquelas que compõem poemas, contos e tantos outros textos que povoam nosso dia-a-dia da e circulam pela cidade.

O cotidiano das salas de aula visto à luz de uma concepção dialógica de linguagens abriu-se para os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos com os alunos. Nos seminários, falamos também de nossas emoções, demonstramos nosso cansaço e nossas esperanças. Vasculhamos nossa memória, lembramos. Com a preocupação de conservar o bom humor buscamos, sem cessar, a nossa humanidade em seus mais diferentes sentidos. Quando necessário: silenciamos.

Peguntávamo-nos: se não bebermos nas águas de Mnemosyne, na fonte da rememoração, como manteremos os bens de nossa cultura? Lembrar e nomear, duas qualidades eminentemente humanas, duas formas de conhecer e de reconhecimento. No encontro com o saber e com o sabor da palavra residem também o humor e a disponibilidade para enfrentar o inusitado. O professor que não se admira, que não sabe se perguntar e rir com seu aluno, pouco perceberá também o que é trabalhar com eles no processo difícil e bonito de desanuviar os olhos e flexibilizar a mão.

Apenas as culturas dogmáticas e autoritárias são unilateralmente sérias. A violência não conhece o riso... Numa cultura com multiplicidade de tons, mesmo o tom sério adquire uma ressonância diferente; beneficia-se dos reflexos próprios do tom do

3 O caderno de escrita é um dos recursos fundamentais utilizados para o trabalho com a leitura e a escrita nas escolas de Nova York, ligadas ao Writing Project – Teachers College, Columbia University – coordenado por Lucy M. Calkins. Ao rever com a criança o caderno, juntos, aluno e professor vão descobrindo nas histórias apenas esboçadas, nas anotações sobre livros lidos, nos apontamentos do cotidiano vivido, no poema copiado de um colega, por onde poderão ser conduzidos os passos futuros de seu autor.

riso, perde sua exclusividade e sua preponderância, completa-se com a tonalidade do riso. (Bakhtin, 1992, p.374)

Para que se tenha uma visão mais objetiva dos encontros, escolhi deles alguns *flashes* que passo a relatar. Apóio-me nas falas das professoras numa tentativa de escrever com elas e para elas a crônica do cotidiano que vivemos em nossos encontros. Na concepção benjaminiana, o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido ou desimportante para a história.

A PALAVRA PRESENTE E NÃO A DISTÂNCIA

O passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

–Você viaja para reviver o seu passado? – era, a esta altura, a pergunta do Khan, que também podia ser formulada da seguinte maneira: – você viaja para reencontrar o seu futuro.

Italo Calvino

No dia 12 de maio de 1997 realizamos o primeiro encontro com as professoras. A essa altura já sabíamos que o grupo era formado por 30 docentes – todas mulheres –, que escolheram participar dos seminários. Com exceção de quatro ou cinco delas, a maioria lecionava em escolas localizadas em bairros economicamente muito pobres, distantes do centro urbano e da cidade universitária, onde aconteceram os seminários. Sabíamos ainda que, para muitas das inscritas, chegar até a USP, na cidade universitária, era empreender uma viagem de algumas horas.

E inspiradas pela metáfora de Italo Calvino, passamos a ver nossas professoras como “viajantes em busca da palavra”. Mas de qual palavra: a sua própria, a nossa, ou simplesmente uma palavra mágica que respondesse aos problemas de seu dia-a-dia na escola? Impossível prever a expectativa de cada uma das professoras. Entretanto, confiamos que ao se afastarem da rotina quotidiana e ao viajarem para outros lugares, em busca do conhecimento, elas, professoras, iriam recriando o já conhecido e descobrindo o que seria possível alcançar na transposição de itinerários abertos a muitas escolhas.

Nesses novos caminhos, o estranhamento diante de paisagens, a surpresa ante o desconhecido poderiam, certamente, desestabilizar, incomodar a quem buscava um percurso pronto, já delimitado por nós pesquisadoras. Contudo, tais sentimentos seriam, provavelmente, amainados ao longo dos seminários.

Enquanto esperávamos na sala – Ana Maria, Cristina e eu – pelas nossas viajantes, ouvíamos o burburinho do grupo que, no andar de baixo, buscava orientação para onde se dirigir. E, aos poucos, foram chegando em grupos de duas, de três, sozinhas. Ainda pouco à vontade com a nossa recepção, algumas se sentaram quase de costas para nós, enquanto outras procuravam ler a epígrafe já escrita na lousa:

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então era analfabeto e desprezioso... As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever. (Andrade, 1988, p. 1222)

Após as apresentações e informações gerais a respeito do curso, comentamos a epígrafe retirada do texto de Drummond, *Um escritor nasce e morre*, que foi lido e discutido com atenção ao papel de D. Emerenciana, a personagem-professora. E já no início explicitamos nossa idéia de incluir, na programação de cada encontro, a leitura de textos ficcionais. Para sabermos um pouco mais das professoras e de seu trabalho pedagógico, ouvimos seus relatos e pedimos que desenhassem o espaço de suas salas de aula.

Solicitamos, a seguir, que imaginassem e desenhassem uma criança e, com o auxílio de adjetivos, a caracterizassem, tendo em mente todas as crianças de sua classe. Explicamos que o desenho deveria ser uma representação de todos os seus alunos e os adjetivos reafirmariam tal representação. Considerando-se cada desenho e palavra nela colocadas retomariamos essa imagem-símbolo no próximo encontro.

Nesse momento do seminário, algumas professoras olhavam livros expostos em um canto da sala, enquanto outras terminavam o desenho do menino/menina-simbólico. Ao retomarmos a conversa com o grupo, uma voz se fez ouvir:

Afinal nós viemos aqui para dar ou receber alguma coisa? Até agora estamos nós fazendo. Desenhamos nossa classe, desenhamos uma criança simbolizando nossos alunos... Estamos só dando informações, estamos sendo avaliados? Quando vamos começar a aprender alguma coisa?

Senti a observação como uma impertinência e, na tentativa de controlar o meu desconcerto, sem muito tempo para pensar, dirigi-me a uma das professoras que estava mais próxima e, num gesto quase instintivo, estendi-lhe as mãos que ela segurou com força. Nos comentários sobre o gesto discutimos longamente concepções de conhecimento, de linguagem, aproximando tais noções de expressões como: trocar, partilhar, interagir.

Para contrapor à negação da professora, retomei a palavra para dizer que, apesar da assimetria de nossa relação, só poderíamos trabalhar se víssemos os nossos encontros como um espaço de troca em que a linguagem é vista como um lugar de interlocução e de diálogo, e não como simples transmissão de uma mensagem pronta e acabada. Expliquei ainda o sentido de seminário para Barthes, já apresentado, em linhas anteriores deste texto.

Certamente, na fala da professora que, insatisfeita, pedia, queria receber alguma coisa, parecia implícito o desvalor que atribuía à própria palavra. Daí a importância de requerer a palavra de outro para validar a sua e dar sentido ao conhecimento que, para ela, só poderia advir de um lugar autorizado. O lugar daquele que fala sob a custódia de uma instituição ou de um nome predeterminado, no caso, a universidade.

O desconcerto e a impaciência da professora poderiam ser atribuídos a tantos motivos... No entanto, não se pode negar a força da burocracia e de outros impedimentos da cultura escolar nas entrelinhas de seu reclamo. De qualquer forma, sem aprofundar o episódio, vi-me diante de alguém que viajara para buscar, milagrosamente, na palavra alheia um pretenso conhecimento.

Ainda neste seminário, orientados pela idéia de Lucy Calkins (1991), oferecemos a cada uma das professoras um caderno – o caderno de escrita – que passou a fazer parte de todos os encontros. Nele, as professoras escreveriam o que lhes agradasse anotar para partilhar com o grupo de colegas quando o quisessem. E ao longo dos seminários houve sempre um momento para a leitura do *caderno de escrita*.

Com o desenvolver do trabalho, as professoras instituíram também com seus alunos um *caderno de escrita* que em algumas das escolas passou a integrar o dia-a-dia da sala de aula.

Além do caderno individual, o caderno partilhado em que professora e alunos escreviam foi outra estratégia de relevância não só no desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também na interação do grupo. Muitas vezes as crianças escreveram nesse caderno palavras que expressavam seu contentamento, suas dúvidas e mesmo aborrecimentos com atitudes que atribuía à professora.

Num dos seminários uma professora nos trouxe a escrita deixada por um de seus alunos no caderno partilhado: “Hoje não gostei do que você fez. Não era eu que estava conversando”. Em uma outra escola, de onde vinham quatro de nossas professoras, elas, juntamente com os alunos, fizeram circular no dia da criança os cadernos de escrita, para que todos conhecessem essa forma de registro de idéias, sentimentos etc.

NARRADOR E PROFESSOR: ALGO EM COMUM?

A crença na força da narrativa e a visão do professor como um oficial da palavra deram materialidade aos seminários. E entre as muitas questões já em evidência, outras foram se alinhando ao longo dos encontros: como nos aproximarmos do narrador que não apenas deseja receber informações, ou simplesmente informar, mas que aspira dar sentido à própria narração? Como elaborar junto com as professoras um texto que não fosse esquecido assim que deixassem o lugar de nossos encontros? Como encantar as histórias que contariam para seus alunos ao voltar de suas viagens? Em nossas interações com as professoras íamos alinhando possíveis respostas.

Em 22 de maio de 1997, as professoras vêm à USP pela segunda vez. Como varais, estão dependurados os desenhos da sala de aula feitos no encontro anterior. No chão, no meio da sala, uma figura humana grande, de papelão, com cara de criança, apresenta-se com as partes do corpo separadas como em um quebra-cabeça. Um grande número de palavras escritas em cartões – a maioria adjetivos – se espalham à volta do grande desenho, que simboliza os alunos de todo o grupo. Havia ainda a representação de um grande olho, posto junto ao boneco de papelão.

Para a execução da figura, analisamos cada um dos desenhos e as palavras usadas pelas participantes no seminário anterior. Tal figura síntese posta no meio da sala foi desmembrada por nós pesquisadoras. Para tanto, consideramos as palavras utilizadas e sua colocação nas diferentes partes do corpo do menino desenhado no encontro anterior. Notamos, por exemplo, que em nenhum dos desenhos aparecia o cérebro, que não havia palavras colocadas juntos aos membros e que a maioria das palavras poderia concentrar-se no tronco. Chamou também a atenção o elevado número de expressões que indicavam o professor como alguém que cuida, que olha o aluno e daí a colocação do “grande olho”.

A partir desses dados, dividimos em três partes o boneco de papelão. A cabeça foi discretamente subdividida em uma parte superior que sugeria o cérebro

e na qual aparecia a palavra “esperto”. A idéia foi chamar a atenção para a inexistência de palavras que pudessem, por exemplo, indicar os alunos, como inteligentes, leitores, escritores, ou dotados de pensamento, de raciocínio. Além da palavra “esperto” e “blablablá”, nenhuma outra fora posta junto à cabeça nos desenhos individuais.

Um enorme coração ocupava toda a parte do tronco, uma vez que nos desenhos analisados a maioria das palavras aproximava-se de características emocionais, as crianças sendo vistas como: amigas, humildes, meigas, afetivas, carinhosas, alegres, tagarelas, agressivas, sensíveis, delicadas, boas, carentes. Nos braços e pernas nenhuma palavra, pois não houvera qualquer sugestão para a capacidade de utilização e movimentação com o corpo. Com o grande olho quisemos chamar a atenção para as expressões utilizadas pelas professoras em referência à sua tarefa de controlar, de cuidar, de proteger a criança.

No meio da sala, interessadas e agitadas, as professoras conversavam, discutiam a respeito da figura do *menino/menina*: Algumas começaram a manipular as partes do corpo do boneco, antes de nossa solicitação, tecendo comentários bem-humorados:

Olha o meu aluno de perna comprida, aí! [risos]

Esse coração não está muito grande, não?

Vai ver o segredo está no coração...

É que nem coração de mãe.

Não, de professora.

Ué, professora não é mãe?

Interrompemos por um instante e pedimos ao grupo que dispusesse próximo a cada parte do corpo o adjetivo que melhor definisse o seu aluno, ali representado de acordo com a nossa interpretação. Logo foi percebido que entre as características arroladas predominavam as emocionais, dispostas junto ao grande coração, e que apenas a expressão “blablablá” poderia ser juntada ao rosto, próxima à boca. Em referência ao grande olho que fizemos, as professoras retomam suas perguntas e comentários:

É o professor que está olhando?

Quem foi que pôs o blablablá? [risos]

Blablablá... [risos] Tá no cérebro.

Essas palavras foram tiradas daquilo que a gente escreveu na aula passada: as qualidades...

Ao longo do trabalho questionei o grupo: E no cérebro, nenhum adjetivo, nenhuma palavra? Que palavras puseram mesmo junto ao rosto? Por que será que ele tem esse coração enorme? E o cérebro? Apesar da insistência nenhuma resposta foi dada para a pergunta feita a respeito do cérebro, e a conversa continuou com todas querendo participar, falar, dispostas a identificar o seu aluno representado.

Olha o coração. A emoção é supervalorizada. Tudo depende da emoção nessa faixa etária.

O olho é do professor. E cadê o olho do aluno?

Esse é o coração de quarenta e um alunos mais o do professor, que está pulsando. É a emoção de estar trocando experiências. Uma emoção presa na garganta.

É... o todo em partes... Vocês desmembraram nosso menino e fizeram um menino.

Acho que falta usar mais a linguagem para a gente se entender melhor. Nós não pensamos para colocar as qualidades. Apenas espalhamos. Vocês pensaram, foi diferente...

No diálogo, fomos analisando o papel do professor e do aluno em sala de aula. O fato de termos esmiuçado cada um dos desenhos para construir um só menino poderia indicar a importância de olhar de perto, olhar de novo para conhecer e reconhecer a criança, diferenciando umas das outras sem rótulos e generalizações. Além disso, seriam as crianças sempre um mundo de afeto e emoções a exigir a correspondência de tais sentimentos de seus professores?

Que difícil ser professor de crianças que, apesar de um grande coração, não têm cérebro, ou melhor, cujo cérebro não faz parte do corpo. Se os alunos não pensam, precisam mesmo de um grande olho que os controle, que os dirija sem lhes dar o direito à autonomia. E como fica o papel profissional e social do professor, que é bem diferente do materno? Certamente, para ser um bom mediador de leitura, mediador de conhecimento, não basta apenas ser afetivo, adorar crianças. Respeitar o aluno vai além de, simplesmente, gostar. O bom professor procura desenvolver um clima seguro e de afeto em sala de aula, mas interage com o seu aluno na busca do conhecimento, mediado pela linguagem. Em nossa conversa, fomos retomando as próprias falas do grupo.

A figura do aluno símbolo passou, a partir desse encontro, a ser chamada, bem humoradamente, "Meninão", e sua presença foi uma constante ao longo do

nosso trabalho. Não apenas referências, mas também a própria figura foi solicitada pelas professoras ou por nós coordenadoras, em vários momentos, como uma forma de rever e modificar a imagem do aluno sempre em construção.

Em artigo intitulado "Infância e pensamento", Jeanne Marie Gagnebin (1997) apresenta uma visão histórica do conceito de infância que nos oferece argumentos para melhor examinar falas e comentários das professoras a respeito de seus alunos. Etimologicamente, a palavra infância vem do verbo em latim *fari* (falar, dizer) e do seu particípio presente *fans*. A criança, o *infans*, é aquele que não fala e portanto não pensa. Vale ressaltar que as crianças simbolizadas pelas professoras quando falam não vão além do blablablá e não recebem qualificações que indiquem sua capacidade de pensar, de raciocinar. São apenas "espertas".

A noção de uma criança afetiva, meiga, naturalmente boa, representada pelo grande coração de nossa figura poderia lembrar o romantismo de Rousseau que enfatiza a inocência e os impulsos bons e naturais da infância. Mais do que a razão, importam os sentimentos. Por outro lado, o "grande olho", contradizendo as idéias românticas, indicaria necessidade do olho de um outro, atento, que tome conta e ajude a criança a enxergar, a olhar na direção certa. Talvez essas últimas noções pudessem aproximar-se de idéias de pensadores como Santo Agostinho e até mesmo Platão, que não têm uma visão otimista a respeito dos anos iniciais da vida do homem. No final de seu artigo, Gagnebin (1997, p.99) completa: "É porque a infância não é a humanidade completa e acabada, é porque a infância é, como diz Lyotard, in-humana que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é a invenção do possível".

Encerramos o encontro com a projeção de algumas passagens do filme *Conduzindo Miss Dayse*⁴, de Bruce Beresford, com ênfase nas cenas em que Miss Dayse e o motorista conversam sobre leitura. Uma das cenas acontece no cemitério, quando ela pede que o motorista leve um vaso de flores para o túmulo de seu marido; registra-se, então, uma importante imagem do que é ler, do que é leitura e

4 O filme conta a história de uma senhora judia que, sem a companhia dos filhos, convive com seu motorista negro. Muitas vezes Miss Dayse viu o motorista pela manhã na cozinha lendo o jornal e só depois percebe que ele não sabia ler, ou achava que não sabia. No cemitério, propositadamente, ela pede ao motorista que coloque vasos de flores na sepultura de seu marido, buscando o nome que lá está escrito. O motorista encontra a sepultura e percebe que era capaz de ler. Os dois estabelecem uma relação de amizade que dura mais de 20 anos. O filme de 1989 é uma adaptação de Alfred Uhry.

da importância de um mediador confiante e animador. Alguns dos comentários, a seguir, mostram a importância de se ampliar as formas de leitura e as diferentes linguagens, nas situações de trabalho com o texto:

Nos textos que lemos até agora, as cenas acontecem mais na sala de aula. No filme, o conhecimento se dá até no cemitério, ou seja, em qualquer lugar.

Essa senhora deu o “estalo” nele. Era preciso só dar um empurrãozinho.

Ela usou a bagagem de conhecimento dele. Às vezes, a gente ignora a bagagem do aluno.

Quando a gente passa a se questionar é que a gente está mudando... Quando surge a dúvida, estamos mudando.

A primeira fala desencadeou uma importante discussão a respeito do conhecimento. Não é somente na escola que os alunos aprendem; é também na rua, em casa e em outros lugares. Discutimos sobre a importância de a escola se abrir para tais conhecimentos que ficam do lado de fora quando os alunos adentram os portões escolares. Como trazer para o cotidiano da classe esse saber que é construído em diferentes lugares, como integrá-lo, fazer dele um marco primeiro nos espaços do conhecimento escolar? O estalo referido em uma das falas pareceu coerente com a idéia de “zona proximal de desenvolvimento” proposta por Vygotsky – idéia que discutimos em outro encontro, com apoio de um texto do autor.

Atenção foi dada à fala “quando surge a dúvida, estamos mudando”. Será que pelas margens das prescrições e necessidade de certezas insuflavam-se a dúvida, o questionamento? Despertava-se a consciência de se chegar mais perto e olhar de novo a criança, outrora rotulada ou menos considerada? Encerramos a discussão e pedimos a cada uma das participantes que observasse e registrasse no *caderno de escrita* fatos de linguagem ocorridos em suas salas de aula, para conversarmos a respeito no próximo encontro.

E esse texto prévio – desenhos de sala de aula, representação do aluno-símbolo, anotações feitas no caderno de escrita, falas e comentários –, trazido pelo grupo, foi analisado e reescrito ao longo dos encontros, no diálogo com todas as participantes do grupo e no contato com a literatura e outros textos da produção cultural.

De novo estávamos face a face com as professoras em mais um encontro. Vieram de longe, romperam a distância para nos encontrar. Agora, dominavam o ambiente, extrovertidas, alegres... Foi preciso pedir silêncio para começarmos. Na

lousa já escrevêramos: “Deus é paciência. O contrário, é o diabo [...] Deus é urgente, sem pressa o sertão é dele” (Rosa, 1976, p.380).

Com desembaraço, alguém perguntou, depois de ler alto a epígrafe: “O que vai ser hoje?”.

Tal pergunta nos fez pensar que embora o trajeto da viagem fosse o mesmo, o desejo era sempre novo, criavam-se expectativas. E a cada encontro as professoras queriam saber o que iria acontecer, aguardavam atentas que fosse escrita na lousa a organização do dia.

DESCONSTRUIR PARA OUVIR A PALAVRA PRÓPRIA

Em resposta à professora expliquei que iríamos *desconstruir* e reafirmei: “Desconstruir; hoje é o dia da desconstrução.” Repeti em desafio, acentuando o tom ambíguo, em provocação às que indistintamente se diziam “construtivistas”. Essa idéia de desconstruir originara de observações anteriores nas quais, além da expressão “carente”, outras, como “aplicar”, e ainda referências à “necessidade de se apressar, de não perder tempo” para dar conta da programação, chamavam a nossa atenção pelo número de vezes e imprudência com que eram empregadas.

E voltando à discussão eu disse “Mas primeiro vamos à epígrafe e depois ao ‘dever de casa’. Leram o texto pra hoje?” (“Viiche!” um murmúrio humorado perpassa pelo grupo).

Num mundo em que tudo tem que ser rápido para não perder o tom de novidade, em que fazer é mais produtivo do que pensar, há pouco lugar para a prudência e para o devagar. Reclamam-se o produto, o imediato, e tudo tem que ser abreviado. Até as histórias. Entretanto, é importante diferenciar a urgência da pressa. No dicionário, o vocábulo “urgente” aparece como sinônimo de “imprescindível, indispensável, iminente”. E “pressa” é igual a “velocidade, ligeireza, rapidez”. Assim, Deus, como mostrado no *Grande sertão: veredas*, é paciente, sabe esperar, estabelece prioridades, seja para castigar ou para ajudar o homem. Se o sertão é dele, por que correr?

Entretanto, quem corre sem conhecer bem o espaço pode perder-se, ou deixar de ver a paisagem circundante. Na sala de aula é necessário que se encontre o tempo da nossa própria palavra e da palavra dos alunos. Urgem prioridades que, longe de atenderem a exigências externas do currículo e a outras idiosincrasias pedagógicas, se pautem pelo tempo do grupo-classe, ou seja: pelo tempo/espaço das interações com e entre nossos alunos.

Com bom humor alguém se lembrou do chiste, segundo o qual uma alfabetizadora foi perguntada em qual das lições da cartilha estavam seus alunos, para ouvir a seguinte resposta: “Tenho que terminar a cartilha antes das férias de julho e acho que vou dar conta, já estou na ‘lição da zabumba’, mas os alunos nem sempre sei em que lição ficaram. Preciso verificar”.

Para enfrentar a preocupação com o tempo, demonstrada pelas professoras e na tentativa de minorar suas rígidas noções a respeito do tempo/espço escolar, recorremos sempre a diferentes possibilidades. Não raramente, encontramos subsídios em textos ficcionais nos quais falas e imagens de tempo e de outras dificuldades, trazidas e vividas pelas personagens convidam à reflexão. Obviamente, sem deixar de olhar o texto em sua construção literária e polissêmica, procuramos estabelecer relações entre os modos de dizer do texto e a ansiedade das professoras em direção, por exemplo, à pressa e ao imediatismo.

Em diferentes momentos dos seminários fez-se atenção à ineficiência da pressa e à necessidade de se definir a urgência, principalmente quando a educação é concebida como um processo. O importante é estabelecer prioridades, desacelerar o ritmo e agir com paciência, se quisermos vislumbrar para mais além de nossa ansiedade, tornando vivo o currículo de papel, que se impõe ao nosso trabalho e reclama sempre passos curtos e muito rápidos. Vale a pena olhar mais longe e andar mais devagar, se quisermos enxergar o mundo e as crianças de uma forma mais humana e inteligente.

O trabalho de Lucy Calkins (Dietzsch, 1995) foi também importante em nossas discussões a respeito do tempo e do espaço na cultura da escola. Segundo a autora, é no preparo das crianças para que assumam sua autonomia que se pode lidar com a escassez do tempo reclamado na apresentação pela escola. O tempo... enigma perturbador, capaz de tirar o sono de muitos professores. Como dar conta do conteúdo, atender a todas as crianças, é a pergunta que se fazem, resistindo com seus fantasmas a novas propostas pedagógicas. Se o trabalho com a escrita requer um tempo especial, a sugestão é que se examine criticamente a rotina escolar, que se tente eliminar o que é desnecessário no currículo, quase sempre sobrecarregado de atividades, nem sempre significativas.

Há muita diferença entre aprender a ler e se tornar um leitor. Em um ambiente de partilha, o tempo e o espaço são projetados para que o aluno possa acompanhar com interesse e sem correria as atividades em classe. O ensino acontece sob a responsabilidade de um mestre preocupado em adaptar-se às diferentes

interações que ocorrem em sala de aula. Por que a construção de um texto deve sempre começar terminar no mesmo dia?

Além da questão do tempo, essa estratégia de “desconstrução” estendeu-se também a outras palavras e expressões já cristalizadas e que funcionavam, sem questionamento, como um código ou uma fórmula para algumas das participantes dos encontros. A idéia de “carência” projetada nos alunos e a recorrência da palavra “aplicar”, como já mencionamos, eram alguns dos amuletos a que se agarravam as professoras para justificar as dificuldades de mudança em sala de aula.

Sem esquecer das muitas variáveis – sociais, pessoais, econômicas – que podem atuar na formação do preconceito, desconstruir tinha para nós o significado de desmistificar estereótipos e noções já fixadas pelo uso indiscriminado e irrefletido. Pensamos que, ao “deslocar” a palavra, provocaríamos respostas capazes de desestabilizar sentidos já cristalizados para o surgimento de um novo entendimento.

Extrapolando os limites da escola, recorreremos, mais uma vez, a Roland Barthes (1987), quando afirma que transformar o mundo é transformar sua linguagem, combater sua esclerose e resistir aos seus acomodamentos; é livrá-la de estereótipos, de chavões, lugar comum. Nos estereótipos, sob o manto da naturalidade, a ideologia é veiculada, a inconsciência dos seres falantes em relação às suas condições de fala é perpetuada. É necessário ouvir a própria fala e desconfiar da palavra para melhor entendê-la.

No encontro em que desconstruímos e reconstruímos o menino-símbolo – o Meninão – e em outros encontros, as palavras “carente” e “carência” indicavam não apenas o aluno, mas sua família, sua cultura, sua linguagem. Com objetivo de iniciar a discussão a respeito do aluno que não aprende porque é carente, em diferentes sentidos, distribuimos para leitura individual um texto em grego, sem demais explicações. Depois de algum tempo, a ausência das falas nos permitia ouvir o ranger das cadeiras, insinuando o desconcerto e inquietação de nossas leitoras. Frustradas? Esperei mais um pouco e perguntei quem poderia comentar a leitura. Alguns risos pouco efusivos e uma profusão de comentários:

Senti-me analfabeta.

Senti-me como uma criança.

Como estrangeiros. Não foi possível ler a escrita, porque não dominamos essa língua.

Mary, você não ajudou nada, não explicou.

Dentro da discussão, que se acalorava, perguntei se alguém se sentira carente. Carente como os alunos que não aprendem, não conseguem ler. Diante das afirmativas continuei indagando: então, como é mesmo ser carente, carente de que, vocês são? Ouvi muitas respostas que poderiam ser resumidas na seguinte: “Carentes por não saber, carentes de conhecimento. Querer ler e não saber”.

Retomo a palavra e proponho: Carentes de conhecimento ou com desejo de conhecer? Desejosas de conhecer mais? Existe uma ambiguidade na palavra carência. Carência sugere falta de algo que já se teve, ou de algo que não temos e desejaríamos ter. Ou ainda, bens materiais e intelectuais, como o conhecimento, cuja existência só nos torna conhecida se alguém nos contar, nos disser de seu possível alcance. É o que faz, por exemplo, a publicidade em relação ao consumo material. E a escola, como procede em relação a idéias, ao conhecimento; como aproxima os alunos de nossos bens culturais?

Carência lingüística, cultural, intelectual, afetiva, familiar. Em muitas situações dos seminários revelava-se a intensidade da “carência de nossas crianças”. Se medidas as palavras do grupo, tal carência quase superava o tamanho do Meninão. Prosseguindo, introduzimos para a discussão mais dois textos a respeito do papel docente: “D. Maria” (Ramos, 1953, p.99), no qual são revelados a ingenuidade, a bondade e o pouco saber de uma professora de escola de um povoado, e um texto de Adélia Prado que mostra o desânimo de D. Violeta, uma personagem professora.

Estou outra vez devolvida à sala de aula, um desconforto muito grande. Não desaparece de mim a sensação de impropriedade da minha atuação. Estou sempre coberta de uma poeira de giz e de ridículo. Na reunião [...] o que se ouviu é inacreditável: como que eu posso fazer alguma coisa neste ambiente horrível? Os meninos não têm educação, as famílias não ajudam, são carentes demais! As professoras falam e têm as unhas grandes e polidas, os cabelos pintados de acaju, grande parte faz pedagogia, tem problemas de coluna e não vê a hora de arranjar coisa melhor. (1988, p.22-24)

Os textos, depois de lidos em sua beleza, riqueza de imagens e de sentidos, não apenas incentivaram o diálogo, mas após algum tempo sugeriram também comentários bem-humorados: haveria semelhanças possíveis, principalmente, entre D. Violeta e as próprias professoras.

Na discussão foi ressaltada a força da palavra e suas possibilidades. Daí ser necessário prestar atenção ao que falamos, esmiuçar o seu verdadeiro sentido para não afundarmos no estereótipo e no lugar comum. Há palavras que são capazes de

transformar o que tocam. São as palavras míticas, eficazes, que têm uma longa história. Entretanto, a utilização que se faz hoje, por exemplo, da palavra “carente” pode dar-lhe essa eficácia. Pela força de dizer, pelo sentido que se lhe atribui e, considerando-se o lugar de onde fala o professor, com o “vocabulo carente”, pode-se levar o aluno a sentir-se um incompetente, pobre de idéias, incapaz de aprender.

Muitas são as formas de, inconscientemente, preparar o aluno para o fracasso. Pela força da repetição irrefletida é possível que desapareça a criança real para que surja simplesmente o “carente”. Criação de quem? Quem inventa, quem é responsável pelo “carente”?

No mito grego, Eco, por sua tagarelice, com sua fala impensada, é condenada por Hera a repetir sempre as mesmas palavras ou o final delas. Sua voz é transformada em pedra. E Narciso, por sua vaidade, transforma-se no espelho de si mesmo e não consegue enxergar para além de sua própria imagem. Imagem a ser entendida em dois sentidos: como o reflexo da própria face e como a metáfora do que se faz sem o apoio da reflexão. Emblemáticos, Eco e Narciso sugerem a importância de pensar sobre o que se diz e de se olhar para o outro como fruto de interações, e não apenas como um simples espelho daquilo que a própria cultura escolar nos tenha feito acreditar.

Em tom de ironia, disse uma vez uma das professoras, numa brincadeira séria: “Repetir, reprovar, repetente, carente, repetente, carente... Isso pode dar samba. Mas se der é um samba triste e desses eu não gosto...”.

Completando a fala, vale dizer: é triste, porque nada mais é do que um som que se repete e se repete, gerando a monotonia. Falta-lhe a harmonia que resulta do som que varia, que transmuda. Que tal ver a criança não apenas como um ser carente, mas também como alguém que deseja, e descobrir com ela os seus desejos? Lembremo-nos de que a linguagem, em sua ambigüidade, pode ser também vista em termos de precariedade, como algo passível de mudança. Que tal pensar a educação por meio da linguagem, à luz da linguagem, como já foi dito linhas atrás?

Principalmente no início de nossos encontros, era clara a ansiedade das professoras em receber alguma coisa de nós coordenadoras e a pressa em poder utilizar em classe o que estavam aprendendo. Sem se dar qualquer tempo ou espaço para pensar nelas mesmas, em suas relações com o conhecimento predominavam o utilitarismo e o imediato. Suas perguntas eram sempre no sentido de como iriam aplicar o que estavam discutindo, como resolveriam os problemas, os mais diversos, na escola. Muitas vezes, ouvia-se a pergunta: “E como vamos aplicar isso em sala de aula?”.

Em uma dessas discussões perguntamo-nos: “O que a gente aplica? Testes, exames. Há bordadeiras que aplicam um pano sobre outros para enfeitar os bordados, fazem aplicações. Aplicamos injeções... e dói; usamos apliques no cabelo... E o conhecimento, onde aplicamos, onde se aplica e como o aplicamos?”

Dentro do clima descontraído que, não raramente, prevalecera nos seminários, uma participante disse em tom de ironia: “E se a gente aplicar o conhecimento no lugar errado, o que será que acontece?”. Além dos risos seguiram muitos comentários de uma conversa séria.

Faz-se importante notar, mais uma vez, que temas, expressões discutidas, gestos, personagens e idéias de textos lidos, em diferentes encontros, eram sempre retomados ao longo dos seminários. Serviam de mote para novas discussões, eram lembrados no caderno de escrita e até mesmo com certa irreverência para pontuar deslizes inadvertidos de colegas, ou ao próprio deslize. Por exemplo, a palavra desejo, desejosa, foi muitas vezes evocada em substituição à idéia de carente; ou um burburinho brincalhão fazia-se ouvir quando alguém insistia com a palavra “aplicar”. Em suas idas e vindas, sem correria mas com tenacidade, as professoras iam assumindo a sua própria palavra. A palavra própria...

APRENDER COM O SILÊNCIO

Entre muito do que nós pesquisadoras aprendemos nos seminários, aprendemos a não temer o silêncio. De início, ansiávamos, quando a questões ou solicitações feitas, o grupo mantinha-se em silêncio. Apresssei-me, algumas vezes, em preencher o silêncio com a leitura do meu próprio caderno de escrita, ou com outra ação qualquer. Mas quando fui também sentindo o ambiente mais seguro, o silêncio não me intimidava mais. Com as professoras fui descobrindo que o silêncio pode ter o sentido de muitas falas: é o tempo de cada um, tempo para a reflexão, para a organização do pensamento. Em um desses longos silêncios, fui à lousa e escrevi: “O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais” (Rosa, 1976, p.319). Uma importante discussão deu continuidade ao meu gesto silencioso.

Mais do que o canto das sereias, diz Franz Kafka (2002, p.104), foi o silêncio que mobilizou Ulisses. E no encontro em que foi visto o vídeo *Palavra de leitor*⁵, voltamos de novo ao poema de Drummond de Andrade (1988, p.850), *O cons-*

5 Vídeo produzido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, sob a coordenação de Jorge Miguel Marinho. No vídeo, intelectuais, estudantes, professores, escritores, meninos de rua, pessoas sem identificação precisa falam de leituras em seus mais diferentes sentidos.

tante diálogo, que é declamado ao final. Aliás, a poesia foi motivo constante de nossas conversas. E de fruição.

Em um dos encontros⁶, *A onda*, poema de Manuel Bandeira (1986), e o filme *O carteiro e o poeta*⁷ ajudaram as professoras na viagem imaginária que fizeram pelos caminhos do mar, acompanhando o “carteiro” em busca da poesia e da metáfora. Ele que não sabia ganhar o coração de sua amada até que o poeta (Pablo Neruda) lhe ensinara o poder de suas próprias palavras... Palavras perigosas, corrompedoras, como entendidas pela tia da namorada do “carteiro”. A palavra, o poeta e o mar. “A missão do poeta seria restituir à palavra, ao menos de modo parcial, sua primitiva e agora oculta virtude. Dois deveres teria todo verso: comunicar um fato preciso e tocar-nos fisicamente, como a proximidade do mar” (Borges, 2000, p.89).

O encontro terminou com a música *Como uma onda no mar*, de Lulu Santos. A música, linguagem que também complementou os seminários, se fez chegar até a sala de aula. Em uma ocasião, as professoras deveriam escolher e escrever no caderno de escrita trechos de música para o próximo encontro e a atividade foi estendida aos seus alunos. Algumas professoras leram, outras cantaram os trechos escolhidos ou os registraram na lousa. À pergunta: “Como foi com as crianças?”.— Muito ouvimos, e dou alguns poucos exemplos:

Queriam o meu caderno de escrita. Ver, escrever no caderno. Perguntavam: cadê o caderninho?

O que me espantou é o fato de que sabem de cor as letras, tudo. Deixei que cantassem e cantei junto com eles. Vou fazer disso um acontecimento em classe...

Um menino disse que gosta de *Mulher de Quarente* [sic], porque todas as mulheres com quarenta anos hoje estão com filhas na sua idade [sic]. Outro aluno disse que a mãe dele gosta de música evangélica, o pai de calma, e que ele gosta de Beethoven... e cantou “Fígaro lá, Fígaro cá”.

Ainda, uma variedade de trechos, escolhidos pelos alunos, foram apresentados ou escritos na lousa, como, por exemplo:

Chuva no telhado. Vento no porão e eu fiquei na solidão.

Capitão sujeira, capitão sujeira. Se considera o tal, o dono do mundo.

6 Esse encontro foi coordenado pela professora Maria Lucia Zoega de Souza, doutora em teoria literária pelo Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo.

7 Direção de Michael Radford, 1984.

Mas Jesus está contente. Se um de nós se porta bem...

Nessa bumba eu não ando mais. Acharam um bagulho no banco de trás.

A tentativa de despertar para a importância da música em sala de aula, ampliar o gosto do aluno, conversar sobre as letras, como fazíamos em nossos seminários, parece que foi bem sucedida. Nos depoimentos das professoras observamos que algumas conseguiam enfrentar o páreo dominado por Claudinho e Bochecha, Xuxa, Chitãozinho e Xororó, entre outros cantores apreciados pelas crianças. Em contrapartida, levaram-lhes canções como *O caderno*, *Aquarela*, *A banda* e muitas outras de nosso repertório.

A leitura de textos literários, incluindo poesias, foi inicialmente olhada sem muita confiança, a ponto de um dia uma professora perguntar: "Ler por ler, aprende?", referindo-se ao texto poético e à ficção. Todavia, depois de algum tempo, o texto poético tornou-se parte dos interesses do grupo. Apressavam-se em ler seus registros no *caderno de escrita*, no qual era comum a cópia de poemas e frases tiradas de textos literários. Um dia, depois de se queixar de uma desavença com a coordenadora pedagógica, alguém disse no grupo: "Puxa, estou tão cansada, vamos ler alguma coisa que descanse a gente!"

A narrativa em sua função "consoladora", que alivia a ansiedade, como diz Umberto Eco (1994), ou a narrativa que cura, a que se refere Walter Benjamin (1987); quando doente a mãe lia para ele? Atendendo o pedido busquei o conto *Uma esperança*, de Clarice Lispector (1991). No momento que se seguiu, pedi a quem quisesse que escrevesse na lousa algo sobre ler, escrever, leitura, escrita. Muitas se levantaram e o quadro-negro ficou pontuado de idéias, muitas delas retiradas de outros encontros:

<i>Ler por ler?</i>	<i>Ler para ter o mundo</i>		
<i>O Carteiro aprendeu ler o mar com o poeta. Poeta é mediador Leitura é trabalho</i>			
<i>Ler para aprender</i>	<i>Ler prazer, ler sofrer</i>		
<i>Ler para viver</i>	<i>Ler para o aluno</i>	<i>A leitura ouvida</i>	
<i>Ler nascer</i>	<i>Ler, sentir e pensar</i>	<i>A biblioteca</i>	
<i>Ler é sofrer</i>	<i>Ler pra curtir</i>	<i>Ler poesia</i>	<i>Muitos jeitos de ler</i>
<i>Trocar e socializar a leitura</i>	<i>O livro trazido pelo aluno</i>		
<i>O livro da classe</i>	<i>Ler o rosto, ler a mão, ler os astros. Ler não é tudo na vida!</i>		

De vez em quando, as professoras, envolvidas com os acontecimentos dos encontros, contavam de suas dificuldades e resvalavam para suas vidas. Falavam de seus medos, dos limites e das restrições do trabalho. Contavam e aprendiam com a reminiscência. A sistemática de leitura do caderno de escrita, a escrita espontânea na lousa, ou a fala em diferentes momentos dos seminários mostram essas preocupações. Reproduzo algumas delas mais relacionadas à vida profissional.

Eu não sou carente de desejos nem de sonhos e este é o meu grande trunfo. Sou carente de ter com quem trocar isso. Ser professor é solidão.

Não dá para esperar um grupo coeso, um professor que se interesse... O trabalho do professor é solitário. É tão bom trocar idéias, poder falar e ouvir. Não ter medo de falar.

É muito difícil manter sempre o ânimo. Fazer acontecer. Às vezes não tenho idéias.

A remoção é horrível, não só para as substitutas que ficam sem saber o que vai sobrar. Efetiva também sofre em escola nova, sozinha, sem conhecer ninguém, é discriminada. Eu até já chorei aí...

Minha cabeça tá uma barafunda. Cada hora surge uma coisa nova aqui, diferente. Acho que não vou dar conta. Fico tonta com tanta coisa. Mas tá me dando esperança.

Quero tanto acertar. Será que dou conta dos alunos, de cumprir o programa, de mim mesma?

A solidão da sala de aula, a impossibilidade de partilhar suas dúvidas, suas alegrias, já se mostraram como um problema para as professoras, em projetos e trabalhos que realizáramos anteriormente. Essa solidão acentua-se com a mudança de escola, com as remoções que as afligem. Nesses espaços, as professoras são viajantes solitárias, uma vez que não são conhecidas, não se relacionam e nem têm uma história. Faz lembrar o “não lugar” a que se refere Marc Augé (1994): “A solidão é sentida como a superação ou esvaziamento da individualidade, onde só o movimento das imagens deixa entrever, por instantes àqueles que as olha fugir, a hipótese de um passado e a possibilidade de um futuro”.

Seguindo a reflexão de Marc Augé, pode-se imaginar, com base nas falas das professoras, a imagem da instituição escolar como um não-lugar, ou seja, como um espaço limitado que requer à sua entrada uma identificação. Se os nomes e os rostos não fazem parte da memória, não têm uma história que se vincule à escola, esta última, como os aeroportos e supermercados das megalópoles, apresenta-se como um

lugar de passagem, sem raízes. A mudança constante de escola, as remoções são problemas a serem enfrentados, tanto pelas associações de classe quanto pelo Estado.

Em uma das verbalizações das professoras revela-se a solidão. Em outra, a confusão causada pelas possibilidades de falar, de viver lugares diferentes, de conhecer. Tudo isso somado dá tontura, embaralha o pensamento. Mas também faz vislumbrar uma esperança. O conhecimento confunde, dá vertigens, como sugere o comentário de uma das participantes: “Fico tonta com tanta coisa...”.

No *Teeteto*, diálogo platônico, Sócrates pergunta ao jovem Teeteto o que é conhecer. E ao ouvir dele a resposta que equipara conhecimento à sensação, conduz o diálogo, como é de seu feitio, por meio de ironias e reticências. Desconstrói as afirmações do jovem com suas argumentações. Abalado pela argumentação contundente de Sócrates, diz Teeteto atônito: “Atesto ante os deuses, Sócrates, que meu espanto é inimaginável ao me perguntar o que isso significa; já há tempo sinto vertigem só de encarar os fatos”.

Teeteto sente-se perdido, abandonado pelo discurso e pela realidade, mas isso não significa o fim do saber. Ao contrário, significa o começo. Sócrates adverte que o espanto, a admiração, é a origem da filosofia. Espanto é sofrimento (*pathos*), pensemos no sofrimento do herói trágico buscando a verdade. No espanto, comum ao cantor épico e ao pensador, *mythos* e *logos* confluem. O espanto os fundamenta e os estabiliza, ambos têm por tarefa recuperar o mundo que fora perdido.

Sem a sabedoria e o dom da palavra socrática, nós pesquisadoras, mortais comuns, fomos apoiar em diferentes recursos o nosso diálogo com as professoras. O planejamento de projetos didáticos a serem implementados na sala de aula foi um dos caminhos seguidos.

A CORRESPONDÊNCIA E A CIDADE

Depois de leituras e discussões, as professoras introduziram em suas classes diferentes projetos de ensino: o trabalho com o jornal, o estudo do meio ambiente, o uso da escrita em suas funções sociais, as músicas de que gostamos e as que não conhecemos. Enquanto aproveitávamos parte dos seminários para esse trabalho coletivo, fizemos da correspondência um de nossos caminhos, seguimos Célestin Freinet (1976).

E a nossa professora-viajante levava agora de volta à escola as cartas que escrevíamos aos seus alunos. Queríamos ajudá-la a enfrentar a rotina com mais ânimo. Seria importante planejar, sistematizar e socializar a sua prática e trazer os seus alunos para mais perto de nossos encontros.

Escrevemos aos alunos para saber como era a escola, pedimos informações a respeito da biblioteca; pedimos que nos falassem como era a professora, de que mais se lembravam; perguntamos o que pensavam do caderno de escrita compartilhado; o que achavam e esperavam da cidade de São Paulo; como andavam os projetos em classe. As cartas eram esperadas com ansiedade e, segundo as professoras, movimentavam a classe, levavam todos a trabalhar e pesquisar: alunos e professoras. De volta chegavam-nos cartas, desenhos, novas perguntas: em grupo e individuais, dependendo da estratégia utilizada pela professora⁸.

A carta que enviamos às crianças a respeito da cidade de São Paulo, no dia 4 de setembro de 1997, e suas respostas mostraram-nos a riqueza dessa tentativa. Cartões postais da cidade acompanharam a carta, na qual pedíamos que as crianças nos dessem sua opinião sobre os lugares fotografados e nos respondessem se já os conheciam de algum modo, que outros lugares gostariam de conhecer. Perguntamos-lhes ainda o que mais gostavam em seu bairro; se pudessem escolher outro nome para São Paulo, que nome escolheriam; se fossem prefeito da cidade, o que fariam para São Paulo. E antes de assinarmos a carta perguntamos: “Você acha que São Paulo é uma cidade esperança. Por quê?”.

Segundo as professoras, os cartões de lugares como: Ibirapuera, Pátio do Colégio, Avenida Paulista, Museu do Ipiranga, estádios de futebol, Praça da Sé, Ladeira da Memória etc. fizeram sucesso. Foi difícil convencer a alguns que eles eram da classe e não para serem guardados em casa. Em resposta, algumas centenas de cartas, de desenhos, maquetes, dobraduras, fotos: uma riqueza de produções. Surpreendeu-nos que muitas das professoras também quisessem ter os cartões, como seus alunos.

As professoras chegavam carregadas durante algum tempo, e com as repostas, ficamos sabendo que muitas crianças nunca tinham ido ao centro da cidade, não conheciam muitos dos lugares dos postais, que podiam ter uma visão muito pessimista de São Paulo, mas também esperanças. Vimos de perto a sua escrita, cuidada ou com problemas, seus muitos desejos, suas muitas idéias. Se carência havia, não era nas crianças que deveria ser buscada, mas em outros lugares, às vezes muito próximos.

8 Infelizmente, não seria possível, no espaço deste relato, incluir todos os encontros realizados e a produção das crianças e das professoras. Entretanto, estamos concluindo o preparo de um vasto e diferenciado acervo de trabalhos das crianças e das professoras que esperamos publicar oportunamente.

Em muitas respostas de nossos correspondentes, o desencanto e, não raramente, uma negra visão da cidade. Ainda que mal conheçam lugares que constituem uma amostra privilegiada da megalópole, o desafeto e o medo marcam a cidade concreta com a qual convivem no seu dia-a-dia. Entretanto, em imaginação, como quando lhes pedimos para escolherem um outro nome de que mais gostassem para São Paulo, causa impressão a criatividade das crianças e o cuidado em propor, sugerir e inventar nomes. Parece que falam de uma outra cidade, uma “cidade de desejos e de esperança”⁹.

Além das avaliações constantes que aconteciam nos seminários, ao início e final do semestre, propúnhamos situações mais específicas para comentários escritos e avaliação dos seminários, como a seguir. No canto da lousa estavam escritos alguns enunciados que as próprias professoras formularam durante os encontros, e sem que disséssemos qualquer palavra, elas identificaram suas falas e comentaram-nas. Pedimos, então, que se dividissem em grupos e escrevessem os comentários, o que tinham para dizer a respeito de nossos encontros. O que mais lhes chamara a atenção. A seguir, uma síntese dos trabalhos dos grupos:

Inicialmente, compromisso assumido, que trouxe compromisso e prazer. Tensão no dia 12.6, já que foram quinze minutos de cadeira elétrica¹⁰.

Vivemos questionamentos, reflexão, vontade de mudar, confecção do menino. Nosso Meninão.

Não seria possível repetir exatamente, refazer momentos. A linguagem.

Gostei muito do dia que sentamos à volta da mesa e falamos, pensamos na história de nossos nomes. Nunca havia pensado nisso. O nome da gente é importante. E à volta da mesa, a gente partilha o alimento, como lembrou a Mary.

9 No projeto em desenvolvimento *Leituras da cidade e educação*, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, pesquiso e discuto a importância de a escola abrir-se para a cidade, por meio das muitas vozes que nela habitam.

10 Para que as professoras melhor percebessem suas formas de trabalhar em classe, simulamos um ditado com o espaço rígido da sala de aula, uma carteira atrás da outra, muitas ordens, poucas respostas às perguntas e excesso de exigências. O ditado durou uns 15 minutos e, antes que concluíssemos, algumas das participantes já comentavam a respeito da nossa mudança de atitude e identificavam a nossa proposta com sua sala de aula.

Há uma mudança que representa um desafio. Para trabalhar isso, é preciso a atualização e organização do tempo. Pode ser difícil, mas a gente tem que bater nessa tecla. Vale a pena persistir. Na escola não temos retornos, voltamos sempre no mesmo lugar. Ninguém se importa com o que fazemos.

Todas tivemos oportunidade de falar, e não fomos criticadas. Estamos fazendo valer na escola também. Quando você tem segurança, você faz as coisas. Estamos utilizando a sala de vídeo que era fechada. Não esquecemos, quando a Mary estendeu a mão e disse que juntos encontraríamos a saída.

Aqui não apareceu nenhum super eu sei, eu faço isto, aquilo. Porque talvez somos todas super. Mulheres e meninas-maravilha (como diz a Mary).

Em seguida, o boneco de papel – o Meninão –, os cartões escritos e o olho observador foram colocados, novamente, no centro da sala, e foi proposta uma nova montagem. As professoras, criaram outros desenhos, incluíram algo como um “lixo”. As características foram realocadas em novas posições, ampliadas, e algumas foram para o lixo.

Relato ainda um fato que, pela sua concretude, indica mudanças acontecidas ao longo dos seminários. No final de nosso primeiro semestre as professoras fizeram uma imensa festa. Quando adentramos a classe, havia uma mesa repleta de comidas, música e falas em voz alta. Pouco à vontade, fomos nos desconcertando à medida que cada uma recitava um pensamento feito de refrões e lugares comuns que quase davam um ar de inconveniência à leitura feita em voz alta. Para Ana Maria e para mim, um presente. Não esperávamos tais manifestações, mas havíamos comprado um livro de poesia para cada uma das professoras.

Ao longo dos seminários, muitas vezes, falamos da curiosidade infantil e do mundo sendo descoberto, a cada dia, pela criança. Como buscar sempre a criança que em nós habita?

ESCRITA: PRESENÇA E PRESENTE

No último semestre a despedida é totalmente diferente. Nada de comida em excesso, músicas ou “pensamentos” em exagero. Recebemos, cada uma de nós pesquisadoras, um cartão do grupo. O meu, com uma imagem, trazia a inscrição: “O essencial de nossa vida é que fique em alguma parte, o fruto de nossa luta”.

Dentro o presente. As professoras nos presenteavam com a sua escrita: versos de sua autoria lembravam nossos encontros:

E aí estamos sendo de novo meninas:

Brincando com palavras

buscando sonhos

Acreditando em nossa força-coragem,

Estamos sendo meninas: professoras.

Para uma professora-menina

De suas meninas-professoras.

As assinaturas espalhavam-se pelo cartão e em cada uma delas uma história. Escrita por narradoras muito especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANDRÉ, M.; DIETZSCH, M. J. M. Professoras "construtivistas" discutem coletivamente suas práticas em sala de aula. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC; Educ, n.4, p.29-41, 1996.

AUGÉ, M. *Não-Lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*, v. único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

BARTHES, R. *A Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. *O Prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. *O Rumor da língua*. Lisboa: Ed.70, 1987.

BENJAMIN, W. *El Berlin demoníaco*: relatos radiofônicos. Barcelona: Icaria, 1987.

BORGES, J. L. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 2000. 4 v.

CALVINO, I. *As Cidades invisíveis*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CALKINS, L. M. *Living between lines*. New York: Heinemann, 1991.

CANDIDO, A. *Textos de intervenção*: São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. [Seleção apresentação e notas de Vinicius Dantas.]

CARROLL, L. *Alice's adventures in Wonderland and through the looking-glass*. The centenary edition. London: Penguin Classics, 1998.

CERTEAU, M. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIAPPINI, L. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

DIETZSCH, M. J. M. Era uma vez a palavra. São Paulo, 2003. Tese (Livre-Doc.) Feusp.

_____. Imagens de leitura e escrita no diálogo com professoras. In: _____. (org.) *Espaços da linguagem em educação*. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. *Leituras da cidade e educação: projeto de pesquisa*. CNPq, 2002-2004.

_____. Universidade e escola pública: atuando em parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 94, p.74-81, ago. 1995.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FREINET, C. *O Texto livre*. Lisboa: Estampa, 1976.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRARDELI, P. Jr. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p.83-100.

KAFKA, F. *Narrativas do espólio*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. p. 104-106: O Silêncio das sereias.

LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

PRADO, A. *Os Componentes da banda*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

RAMOS, G. *Infância: memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SANTOS, S. R. *O Mito da homogeneidade nos grupos de poder/saber/verdade no cotidiano escolar*. São Paulo, 1997. Tese (Dout.) PUC.

TODOROV, T. *As Estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

Recebido em: abril 2004

Aprovado para publicação: abril 2004