

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO**

Rita de Cássia de Oliveira Pogozelski

**RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO:  
UM OLHAR AUTOPOIÉTICO DISPARADO PELAS NARRATIVAS**

Santa Cruz do Sul, setembro de 2010

Rita de Cássia de Oliveira Pogozelski

**RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO:  
UM OLHAR AUTOPOIÉTICO DISPARADO PELAS NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Nize Maria Campos Pellanda

Santa Cruz do Sul, setembro de 2010

**P746r Pogozelski, Rita de Cássia de Oliveira**

Ressignificação do sujeito : um olhar autopoietico disparado pelas narrativas / Rita de Cássia de Oliveira Pogozelski. – 2011.

95 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nize Maria Campos Pellanda.

1. Narrativa (Retórica). 2. Análise do discurso narrativo. 3. Autopoiese. 4. Leitura. I. Pellanda, Nize Maria Campos. II. Título.

**CDD: 808.3**

Rita de Cássia de Oliveira Pogozelski

**RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO:  
UM OLHAR AUTOPOIÉTICO DISPARADO PELAS NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Nize Maria Campos Pellanda

*Dr. Nize Maria Campos Pellanda*  
Professora Orientador

*Dr. Rosane Maria Cardoso*  
PPGL – UNISC

*Dr. Vera Teixeira de Aguiar*  
PUC - RS

*Dedico este trabalho à minha família,  
pelo carinho e pela compreensão e,  
em especial aos educandos que tornaram  
esse sonho uma realidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, porque me fortalece a cada amanhecer.

Ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Letras pela oportunidade de enriquecer meus conhecimentos.

Aos meus pais Coralino e Venina (in memoriam), pela grande lição de vida.

Especial a minha querida orientadora, Professora Nize Maria Campos Pellanda, pessoa iluminada, humana, carinhosa, pelo estímulo e orientação segura, e por compartilharmos dos mesmos ideais.

Aos educandos envolvidos no projeto de pesquisa, que oportunizaram com suas contribuições, trocas e descobertas o enriquecimento do presente trabalho.

A minha família por entender minhas ausências durante a realização desse trabalho.

À querida Carini Paschoal de Souza que me apoiou nos momentos mais difíceis.

Em especial ao meu esposo Antônio e aos meus queridos irmãos Roséli, Gonçalino e Tiago, ao cunhado Ilvonei, as cunhadas Inezita e Kelly aos meus amados sobrinhos Gustavo e Otávio que são as pessoas mais caras e importantes da minha vida.

## RESUMO

A presente dissertação teve como foco principal constatar uma realidade frequente em sala de aula, onde os educandos apresentavam enorme dificuldade de aprendizagem na área de leitura e produção textual, falta de interesse, apatia e alguns pensavam em desistir de estudar. Na intenção de buscar alternativas para melhorar essa realidade complexa que me permitiu repensar minha prática pedagógica e transformá-la através de novos paradigmas, parti do conceito central da Teoria da Biologia da Cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela e pretendo apresentar a proposta de Ressignificação do Sujeito: um olhar autopoietico disparado pelas narrativas. A metodologia utilizada foi em forma de oficinas nas quais eram apresentados os textos narrativos. Os dados analisados foram coletados através de observações, gravações em áudio, filmagens e produções escritas. A leitura nesse processo cognitivo complexo na visão autopoietica é vista como uma atividade de recriação do texto com autonomia (autoria) e, ao mesmo tempo, resultante da interação inseparável do próprio processo da vida.

**Palavras-chave:** Ressignificação. Autopoiese. Leitura. Textos narrativos.

## ABSTRACT

The present dissertation had as focus more important to evidence a frequent reality in classroom, where the educators presented enormous difficult of learning in the area of de reading and textual production, without interest, apathy and some thought about giving up to study. In the intention to search alternatives to improve this complex reality that allows me to think many times pedagogical practical mine I left and transforms through new paradigms of the central concept of the theory of the biology the cognition of Humberto Maturana e Francisco Varela I intend to present the proposal of ressignification of the subject: one the look at autopoetical gone off for the narratives. The used methodology was in form of workshops in which the narrative texts were presented, the analyzed data had been collected through comments, writings in audio, written filmings and productions. The reading in this complex cognitive process in the autopoetical vision is seen as an activity of recreation of the text with autonomy (authorship) and at the same time resultant of the inseparable interaction of the proper process of the live.

**Keywords:** Ressignification. Autopoiese. Reading. Narrative texts.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	11
2 EIXO TEÓRICO .....	13
2.1 Tecendo caminhos entre teoria e prática .....	13
2.2 Aprender na escola e na vida .....	17
2.3 Pensamentos linear, sistêmico e complexo .....	20
2.4 Teorias sistêmicas .....	22
2.5 A complexificação presente na aprendizagem .....	24
2.6 Processos cognitivo-ontológicos presentes na narrativa .....	27
3 NARRATIVAS .....	29
3.1 Narrativas como dispositivos de ressignificação do sujeito .....	29
3.2 O conto juvenil brasileiro .....	34
3.3 Contos encantatórios e encantadores .....	40
3.4 Marina Colasanti e Eduardo Galeano autores escolhidos .....	42
4 PESQUISA .....	47
4.1 O contexto .....	47
4.2 A natureza da pesquisa .....	49
4.3 A seleção dos sujeitos e o ambiente da pesquisa .....	50
4.4 Geração de dados .....	51
4.5 Construções afetivo-cognitivas possibilitadas pela pesquisa .....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS .....	78
ANEXO .....	81

## INTRODUÇÃO

O contexto tradicional de educação situa, geralmente, o educador como transmissor de conhecimento e o educando como um mero receptor do qual se exige apenas atenção, silêncio e cumprimento de tarefas. Neste modelo de prática pedagógica, a participação do aluno essencialmente passiva deixa uma margem muito limitada para a elaboração pessoal e para a construção do conhecimento.

Ao perceber uma turma em que os educandos se apresentavam com dificuldade na leitura e na produção textual e sem perspectivas de continuar seus estudos, decidi propor a pesquisa que teve como eixo norteador a autopoiese pela capacidade de auto-organização da vida e da produção contínua de si mesmo. Na minha inquietação de educadora, ávida de encontrar alternativas, surgiu à problemática que baseou a pesquisa, ou seja, observar o processo de construção dos sujeitos e sua possível mudança de subjetividade através da autopoiese, tendo como instrumento os textos narrativos que serviram como pretexto e dispositivo de interação altamente perturbadores de nossas subjetividades, oportunizando situações de aprendizagem as quais nos permitiram visualizar a construção do conhecimento.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se porque eu, educadora-pesquisadora, também estou inserida no contexto, não apenas como observadora, mas participando como mediadora no processo de construção. Decidi realizar a pesquisa empírica em forma de oficinas de narrativas, nas quais, a cada encontro, era lido um texto. Após a leitura oral geralmente realizada por mim seguiam-se as conversações e, no terceiro momento, era feita a reescritura individual pelos participantes sobre o que os havia perturbado.

A abordagem qualitativa foi empregada na construção, análise e interpretação dos dados por entender que o enfoque da pesquisa era baseado na observação, compreensão e interação dos sujeitos envolvidos, e não coube a quantificação dos resultados, uma vez que o que foi observado e considerado durante todo o trabalho desenvolvido foi o processo de crescimento do grupo.

Na análise dos resultados aparecem detalhadamente as redes de relações construídas no decorrer das oficinas, transparecendo a evolução, o envolvimento e o crescimento de cada um dos envolvidos, inclusive o meu enquanto pesquisadora.

## 1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo Freire)

A história da educação no Brasil mostra a subordinação da sociedade, desde o início do século XVI, ao domínio de influências estrangeiras, com políticas formuladas em territórios que não são os nossos e sob um passado cultural que também não nos pertence. Toda tradição de educação indígena foi desprezada em favor do modelo europeu, que além de repressor, respondia às necessidades da Europa e não às nossas.

Segundo Moacir Gadotti (1997), os historiadores costumam dividir em quatro períodos a história da educação, sendo que o primeiro período se inicia com o descobrimento até 1930. Nesse período a educação tradicional é centrada no adulto e na autoridade do educador, num sistema de ensino privado. O segundo período iniciou em 1930 e vai até 1964, após uma fase de confronto entre ensino privado e ensino público. Nessa época predominam as ideias liberais da educação com o surgimento da “escola nova” (grifos do autor), centrada na criança e nos métodos renovados opondo-se à educação tradicional. O terceiro período, chamado pós 1964, foi marcado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predominou o tecnicismo educacional. Depois de 1985, tem início uma transição que dura até hoje, revelando o enorme atraso em que o nosso país se encontra em matéria de educação. Aqui a influência foi nitidamente americana.

Seguindo a linha de raciocínio de Gadotti, há um quarto período, iniciado a partir de 1996, com a aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, denominada Lei Darcy Ribeiro. Com base nela, na última década foram criados mecanismos importantes de financiamento e de avaliação da educação básica, bem como a formação continuada de professores.

Porém, isso não foi suficiente para sanar os grandes entraves da educação brasileira. A educação básica não está universalizada e ainda carece de um modelo pedagógico sustentável, os profissionais da educação encontram-se desestimulados, sem perspectiva, pois os salários irrisórios e defasados não permitem ao educador a compra de livros para qualificar seu

trabalho e, sem condições financeiras, esse profissional não consegue fazer cursos de aperfeiçoamento.

O modelo educacional ainda sofre influência do paradigma tradicional cartesiano caracterizado pela predominância da racionalidade em detrimento de outras dimensões do ser humano, quando reafirma a relação do não pertencimento ao insistir na lógica da separação entre o humano e o meio, esquecendo que este espaço é de construção permanente, pois a troca e a evolução do sujeito refletem-se no meio em que vive:

Na verdade, continuamos, ainda, apegados ao velho modelo tradicional mecanicista, cartesiano que, além de separar o mundo do objeto, continua separando cognição e vida, razão e emoção, matéria e espírito, indivíduo e meio ambiente, hemisférios cerebrais esquerdo e direito e tantas outras coisas mais. (MORAES, 2003, p.37-38)

As mudanças na sociedade globalizada, o avanço da ciência e da tecnologia levam o ser humano a buscar transformações. Ao longo dos anos, muitos pesquisadores têm discutido a inadequação do modelo educacional e a necessidade urgente de transformação da escola. Ao constatar o olhar triste e apático dos estudantes por não encontrarem sentido para os conteúdos trabalhados em aula, já que os mesmos não possuem ligação com suas vivências, ressalto a importância desse trabalho que traz como pano de fundo a leitura de narrativas, as quais serviram de dispositivos de interação altamente perturbadores da subjetividade.

## 2 EIXO TEÓRICO

### 2.1 Tecendo caminhos entre teoria e prática

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)

Na busca do embasamento teórico para a realização da dissertação, considerei de suma importância iniciar por Humberto Maturana e Francisco Varela, pelos relevantes estudos que eles possuem na área do comportamento dos seres vivos, também por acreditar nas descobertas e teorias defendidas por esses autores, porque nelas há uma valorização do ser humano em todas as suas dimensões. O emocional deve ser considerado nas relações humanas, principalmente, quando se trata de educação que se faz com competência e afetividade, na busca de novos caminhos para que as mudanças aconteçam.

Em 1956, o neurocientista chileno Humberto Maturana começou a investigar a organização da vida; como os organismos vivos se auto-organizam, se reproduzem e evoluem concentrando sua atenção na percepção, a partir de seu doutorado na *Universidade de Harvard*, estudo este voltado para as áreas de neuroanatomia e fisiologia da visão. Ao ampliar sua área de investigação na tentativa de compreender como funcionam os seres vivos, anunciou a sua *biologia do conhecimento*. (MORAES, 2003). Esta teoria questionou a objetividade do real ao perceber que a interpretação da realidade depende do que acontece com a estrutura do sistema vivo, do observador, dessa forma o real não seria apenas uma abstração do objeto material a partir da visão. (MORAES, p.84)

Em 1970, com seu colaborador Francisco Varela, publicou a teoria da *autopoiese*, que explica os seres vivos como sistema de organização circular, com uma visão central de que a cognição – o processo de conhecer - é muito mais ampla do que a concepção do pensar, raciocinar e medir, pois envolve a percepção, a emoção e a ação. *Autopoiese* é esta capacidade de auto-organização da vida, de produção contínua de si mesmo. A palavra *autopoiese* apareceu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, em um artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos, porque possuem a capacidade de recompor, reorganizar continuamente seus componentes desgastados. (MORAES, 2003, p. 84-85)

A concepção de cognição para Maturana busca resgatar a vida como centro de todos os processos sistêmicos, acreditando na perspectiva do humano como integrado com os demais, resgatando o lugar da vida, da afetividade nos relacionamentos e ações dos viventes. O autor considera um processo em que a criança e o adulto convivem com o outro transformando o seu modo de viver neste espaço de convivência. Dessa forma, a função da escola sob o ponto de vista autopoietico,

é criar condições que levem o aprendiz a ampliar sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo a contribuir para a sua conservação e transformação de maneira responsável, em coerência com a comunidade e o entorno natural a que pertence. (MATURANA & NISIS, 1997, P.18).

Os ambientes educacionais devem propiciar a reflexão entre a ação, a convivência, a afetividade, o pensamento do grupo, uma vez que o conhecimento que cada um possui deve ser compartilhado, analisado, observado, pois o crescimento de todos depende desta rede de relações estabelecida e os resultados positivos se refletirão no crescimento do grupo.

Entre outras teorias existentes, o olhar autopoietico da teoria biológica desenvolvida por Humberto Maturana e Varela oferece um arcabouço científico coerente com esse novo pensamento que supera a visão cartesiana do funcionamento dos sistemas vivos que constituem o universo. Segundo esses autores, toda estrutura do organismo participa do processo de cognição, portanto, faz parte do processo da vida.

Segundo Piaget (1996, p.38), “vida é essencialmente auto-regulação”. Para ele, a partir desses processos e da capacidade de auto-organizar-se na vida, das interações, é que o indivíduo aperfeiçoa e constrói seu conhecimento.

Um olhar atento sobre essas teorias permite-nos uma reflexão profunda e uma compreensão científica da cognição que, segundo a nova biologia, é um fenômeno natural, mas que possui uma natureza transdisciplinar, que nos oportuniza várias leituras, apresentando dessa forma vários significados, além dos atribuídos pelos biólogos, e, em consequência dessa busca, uma concepção do que seja aprender e conhecer. Aprender, sob o ponto de vista autopoietico, é o resultado das interações no qual os seres trocam com os demais e com o meio em diferentes etapas da vida, e as experiências vividas permitem-nos transformar e aprender:

Se a vida é experiência e viver nada mais do que estar experimentando algo novo a cada dia e a cada momento, então a vida nada mais é do que um processo de contínua aprendizagem, através do qual construímos a realidade e o saber. Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra,

simultaneamente vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos.  
(MORAES, 2003, p. 48-49)

Concordo com as colocações de Maria Cândida Moraes na citação que acabei de transcrever, porque vida, experiência e aprendizagem estão interrelacionadas, portanto, na medida em que vivenciamos novas experiências, em que buscamos algo diferente, mas que nos intriga, é que estamos realmente aprendendo. Essa aprendizagem influencia as outras pessoas que conosco convivem, sendo assim, são as nossas experiências anteriores que nos permitem avançar e construir novos conhecimentos:

[...] as questões relacionadas à educação e à aprendizagem devam necessariamente ampliar o arcabouço científico que lhes dá sustentação, no sentido de incluir, além das teorias biológicas, os pensamentos e os critérios decorrentes das implicações epistemológicas dos princípios da física na filosofia da ciência e, desta na educação, para que possamos superar de maneira definitiva a visão cartesiana que fragmenta o pensamento humano. (MORAES, 2003, p.46).

Mas tenho consciência de que uma mudança em termos de educação exige uma análise dos fatores que condicionam a mente e a cultura, pois partimos de um pensamento predominante de nossa cultura - o pensamento linear-, que é simplificador, fragmentador e excludente, para o pensamento complexo, que integra os múltiplos dados e ângulos de abordagem de um mesmo problema.

Segundo Mariotti (2000, p. 36) “esse sistema de pensamento busca reintegrar o que a compartimentação das disciplinas científicas fragmentou e dividiu em especialidades separadas”. Portanto, ainda segundo o autor citado, o pensamento complexo busca a religação de conceitos considerados antagônicos, como ordem e desordem, certeza e incerteza, lógica e desobediência à lógica.

Para tentarmos entender o pensamento complexo é importante analisar a visão de alguns autores sobre o que é complexidade. De acordo com Mariotti (2000, p.87), “a complexidade não é um conceito teórico e sim um fato da vida. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural”.

Para Maria Cândida Moraes, o pensamento complexo é capaz de reunir, de construir e desconstruir os mais variados conceitos. A importância da complexidade em relação à educação deve ser considerada porque os educandos são capazes de construir seus saberes de maneiras as mais diversificadas possíveis, pois cada pessoa aprende e constrói seu conhecimento de forma diferente:

[...] Pensar o complexo é ser capaz de unir conceitos divergentes e que normalmente são catalogados de maneira fechada e com visão limitada. É ter um pensamento capaz de pensar o contraditório, de analisar e sintetizar, de construir, de desconstruir e reconstruir algo novo. (MORAES, 2003, p.199).

Ainda segundo Edgar Morin (2003, p.52), “a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam as nossas possibilidades de cálculo; compreende também incertezas e fenômenos aleatórios. A complexidade num sentido tem sempre contacto com o acaso”.

Depois do que foi exposto podemos entender que há, por parte dos teóricos estudados, a proposição de ruptura com os paradigmas educacionais conservadores, face à abertura de novas perspectivas no que se refere à educação como fenômeno complexo e autopoietico na busca de um aprendizado que faça sentido, sendo capaz de transformar a realidade desses educandos. Trata-se de uma proposta de ressignificação dos sujeitos, através das leituras narrativas, vislumbrando um aprendizado onde todos os envolvidos sejam felizes e, principalmente, acreditem que são pessoas capazes de aprender.

## **2.2 Aprender na escola e na vida**

A escola dos meus sonhos une a seriedade de um executivo à alegria de um palhaço, a força da lógica à singeleza do amor. Na escola dos meus sonhos cada criança é uma joia única no teatro da existência, mais importante que todo dinheiro do mundo. Nela os professores e alunos escrevem uma belíssima história (...) (Augusto Cury)

A escola que temos está muito distante da escola que queremos e sonhamos. As mudanças na sociedade ocorreram com uma rapidez que alteraram a maneira como os bens são produzidos, como os serviços são realizados, como nos relacionamos com a informação. Muitas coisas mudaram, menos a escola. No entanto, não é suficiente anunciar um novo paradigma emergente para a educação, porém é necessário indicar como essas novas relações afetam as atividades pedagógicas e os processos de aprendizagem, como acontece a interação entre educadores e educandos e qual a influência do meio na formação integral do educando.

Dessa forma faz-se necessário entender quais são as razões dessa organização resistir tanto e ser tão refratária ao que acontece ao redor. Apesar de serem criados tantos programas de governo que buscam qualificar e melhorar as instituições e os profissionais em educação, o que se presencia são educadores desmotivados, escolas com estruturas físicas precárias,

educandos desinteressados que acabam abandonando seus estudos porque os conteúdos ensinados na escola são fragmentados, as disciplinas são estanques e só tratam do aspecto cognitivo, deixando para segundo plano as questões afetivas e sociais.

De acordo com Maria Cândida Moraes (2003), ao defender o paradigma educacional emergente, no qual ela considera que se faz urgente e necessário uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de sua subjetividade, por acreditar que a visão que temos do mundo decorre da maneira como observamos, aprendemos, interagimos e interpretamos o que está ao nosso redor.

Se aceitarmos ou percebermos que nada é predeterminado de fora para dentro, que a participação é fundamental e que não existe a representação do mundo anterior à nossa percepção, ao nosso olhar atento, então passaremos a valorizar mais as experiências, a reflexão, a autonomia (autoria), a construção coletiva (modelo de rede). A abertura do novo ao processo de um quadro epistêmico mais amplo implica a maneira como pensamos, sentimos e atuamos, não apenas no que se refere aos processos de construção do conhecimento, como também em relação ao nosso processo de viver/conviver em sociedade.

Lynn Margulis, juntamente com Dorion Sagan, escreveu o livro *O que é vida?* Ambos sinalizam:

a vida é uma obra aberta, um complexo e lento processo de mutação e evolução, é um fenômeno material sumamente complexo. Ela se distingue pelas interações, pelas interrelações que ocorrem entre seus componentes, sinalizando assim o caráter dinâmico e relacional do mundo e da vida. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p.24).

A nova Biologia explica a vida como um fenômeno natural, embora, como ciência, ela não possa monopolizar o conceito de vida, já que esse conceito possui uma natureza transdisciplinar pelo fato de permitir várias leituras e muitos significados. Mas reconhecemos que a biologia é o domínio dos fenômenos da vida. Para compreensão do que seja vida e cognição, nos aproximaremos um pouco mais de Piaget, Maturana e Varela.

Para Piaget (1996), o processo de autorregulação orgânico constitui as propriedades centrais da vida, passando a entender o ser vivo com sua corporeidade. Esses mecanismos autorreguladores que trocam energia com o meio. A partir dessas interações, fatores internos e externos colaboram de maneira indissociável fazendo com que se desenvolvam as questões cognitivas.

Maturana e Varela denominaram de *autopoiese* a capacidade de auto-organização da vida, da produção contínua de si mesma. Para os autores, a vida em si é autopoietica, pois a

bioesfera é capaz de produzir-se e sustentar-se (MORAES, 2003). Esse processo ocorre porque os organismos vivos trocam energia com o meio, eliminando a matéria que não serve. A perda de energia é chamada de entropia e a aquisição de energia é denominada neguentropia, reconhecendo-se, assim, que não apenas os seres vivos são autopoieticos, mas todo o planeta. É a partir desses processos, dessa capacidade auto-organizadora da vida, que o indivíduo constrói seu conhecimento que, por sua vez, não parte nem do sujeito nem do objeto, mas é produto das interações entre ambos. Através dessas interações, nas quais os fatores internos e externos colaboram de maneira indissociável, a vida é entrelaçada (visão de redes), todas as coisas estão interconectadas e são interdependentes.

Outro aspecto considerado importante nessa teoria é o reconhecimento de que, como seres vivos, possuímos uma determinada estrutura padrão que está em contínua mudança e interação com o meio. Essas mudanças ocorrem de modo congruente com a ação do ser vivo e do meio, os quais sofrem processos de interações, transformando-se sucessivamente. Entre outras teorias existentes, o olhar autopoietico da teoria biológica defendida por Maturana e Varela oferece uma visão científica, a qual supera a visão cartesiana do funcionamento dos sistemas vivos. Para esses autores, toda estrutura do organismo participa do processo de cognição identificado como o próprio processo da vida. (MORAES, 2003).

Aprender, sob a visão deles, com a qual também concordo, resulta de uma história de interações recorrentes, onde dois ou mais sistemas interagem durante os mais diversos momentos da vida. A aprendizagem não se resume a captar um objeto externo, mas é o resultado de um processo interativo que ocorre entre os aprendizes de acordo com sua estrutura, ação e atuação sobre o meio ambiente.

Concordo plenamente com Moraes quando a mesma defende a ideia de que somos responsáveis por nossas escolhas e por nossas ações, porque essas criam o ambiente e o mundo em que vivemos. Através das experiências, construímos e reconstruímos nossos pensamentos, vivemos as mudanças, evoluímos e nos transformamos. A ação do conhecimento e da aprendizagem está presente, simultaneamente, nas interações, sejam elas biológicas, culturais ou sociais:

O fenômeno da educação e da aprendizagem é também um fenômeno de transformação na convivência, e o aprender se dá na transformação estrutural que ocorre a partir da convivência social [...] Se a vida é experiência e viver nada mais do que estar experimentando algo novo a cada dia e a cada momento, então a vida nada mais é do que um processo de contínua aprendizagem através da qual construímos a realidade e o saber. (MORAES, 2003, p. 48).

Sendo assim, a ação do conhecer da aprendizagem não está separada do processo da vida, uma vez que o conhecimento está ligado às experiências de vida. Na realidade, tudo está relacionado através de uma teia -a grande teia da vida- onde todas as coisas estão interconectadas, interrelacionadas, estruturalmente acopladas. Viver nada mais é do que conviver. Com base nessas colocações, considero que o processo de aprendizagem é vida, portanto, não se separam e que, para entendermos melhor toda a complexidade presente na sala de aula, precisamos rever alguns conceitos sobre pensamento sistêmico e complexo.

### **2.3 Pensamentos linear, sistêmico e complexo**

Um pensar complexo busca a perspectiva inter e transdisciplinar do conhecimento, capaz de articular, integrar e refletir os diferentes conhecimentos disciplinares.[...]Na verdade, ele tenta estabelecer o diálogo entre ambos, entre o pensamento simplificado e o complexo. (Edgar Morin)

Para uma melhor compreensão da abordagem complexa, busquei alguns conceitos básicos para uma retomada de pontos considerados fundamentais para entendermos os pensamentos linear, sistêmico e complexo. Não farei a distinção entre pensamento sistêmico e complexo, porém, de acordo com os autores lidos, decidi denominar de pensamento complexo a complementaridade entre o modo linear e o sistêmico.

O modelo de Aristóteles, que se baseia em forma e substância, e o padrão de Descartes, que separou de um lado o domínio do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior e, para outro, o domínio da coisa na extensão, baseado no conhecimento científico, da medida da precisão. Descartes formulou muito bem este princípio de disjunção, no qual predominam objetos fragmentários e simplificáveis, formando a base do pensamento linear. Por meio desse pensamento, é que tentamos entender os objetos isolados, fragmentários, simples e estáticos.

Esses parâmetros não nos fazem compreender os sistemas, uma vez que esses são complexos e dinâmicos. Para essa compreensão, é necessário usar o pensamento complexo, que permite entender as características sistêmicas básicas, que são, segundo Morin, unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade. (MARIOTTI, 2000, p. 84).

Mariotti (2000, p.84) exemplifica o pensamento linear como uma metáfora do futebol: o pensamento linear permite perceber as equipes que estão em campo e individualizar e

analisar seus jogadores, mas só o pensamento complexo possibilita apreciar a dinâmica do jogo, com suas oportunidades, emoções e aleatoriedades. Esse pensamento quer simplificar a complexidade e explicar o todo pelas propriedades em partes separadas, enquanto a visão complexa procura entender as relações entre a parte e o todo, remetendo um ao outro e vice-versa.

O reducionismo resultou na perda da visão de conjunto e na falta da compreensão da complexidade dos sistemas. Sendo assim, acostumamo-nos a pensar que as coisas são invariavelmente simples quando, na maioria das vezes, não o são. Essa atitude levou-nos a aplicar soluções simples a questões complexas como as humanas. Ao perceber que esse procedimento não dava bons resultados, passamos a tentar simplificar as questões complexas para reduzi-las à simplicidade das nossas soluções. Principalmente nas questões relacionadas à aprendizagem, quando os educandos não entendem o conteúdo, a tendência dos educadores é a redução, a divisão de conteúdos na intenção de facilitar para os alunos, dessa forma, perde-se a visão do todo. Aprender é uma atividade complexa, pois envolve vários aspectos: a condição social, a escola, o educador, a visão do educando, a metodologia de trabalho adotada pelos educadores.

De acordo com Mariotti (2000, p. 86) “o pensamento complexo permite entender que cada coisa é, ao mesmo tempo, causa e efeito, isto é, torna possível pensar em termos cíclicos que se influenciam mutuamente a ampliar o significado de nossas conclusões”. As conclusões provenientes do pensamento complexo, em geral, parecem óbvias, por esse motivo as pessoas tentam desqualificá-las, dizendo que não pode ser tão fácil assim, que a resposta é simples demais, que não pode funcionar na prática. Dessa forma, há certa confusão entre simplicidade, sinônimo de naturalidade, com simplificação.

O pensamento complexo apresenta-nos uma nova visão de mundo, capaz de nos fazer entender que as mudanças que ocorrem na visão da complexidade têm sempre como pano de fundo a aleatoriedade, o acaso, o inesperado, portanto, não é algo que tem respostas prontas e acabadas.

## **2.4 Teorias sistêmicas**

[...] sob o olhar da complexidade, estamos também pensando nas várias dimensões que envolvem os processos de construção do conhecimento, a aprendizagem e o ser humano em sua multidimensionalidade. (Maria Cândida Moraes)

No século XIX, com a valorização dos fenômenos complexos, aconteceu o desmoronamento do edifício cartesiano que tinha como base a certeza, a neutralidade e a não transformação. A lógica linear, que possuía os princípios de causa e efeito, que era baseada na simplicidade, nos fragmentos soltos, que percebia o mundo mecânico pronto e acabado, foi sendo substituída pela lógica da complexidade na qual a vida é fluxo baseado na circularidade, no sistema de redes, onde todos são diferentes, mas estão interconectados. O universo é visto como termodinâmico porque é produtor na medida em que troca energia.

Os cientistas descobriram uma nova maneira de pensar a conectividade de relações e de contexto. O novo pensamento foi apoiado na revolução da física quântica, nos domínios dos átomos e das partículas subatômicas. Esses cientistas criaram alguns critérios para entendermos o pensamento sistêmico. O primeiro critério é a mudança das partes para o todo. As propriedades essenciais ou sistêmicas dos organismos vivos são propriedades do todo, elas surgem das relações de organização. As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado em elementos isolados.

Outro critério é a capacidade de deslocar a própria atenção de um lado para outro entre níveis sistêmicos. Diferentes níveis sistêmicos representam níveis de diferentes complexidades:

Na mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico, a relação entre as partes e o todo foi invertida. A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. (CAPRA, 1996, p. 46.)

O pensamento sistêmico é pensamento contextual, pois explicar as coisas no seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, uma vez que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista. Aqui fica clara a relação do ser vivo com o meio ambiente.

Segundo Capra (1996), na visão mecanicista, o mundo é visto como uma coleção de objetos soltos que interagem uns com os outros. Na visão sistêmica, os próprios objetos são redes de relações entre eles dentro de redes maiores. Para o pensador sistêmico, as redes de relações são fundamentais e têm influência não apenas na nossa visão da natureza, mas também na maneira como falamos a respeito do conhecimento científico. Durante muitos anos

o cientista usou a metáfora do conhecimento como um edifício. No novo pensamento sistêmico esta metáfora está sendo substituída pelo modelo de rede:

No novo pensamento sistêmico, a metáfora do conhecimento como um edifício está sendo substituída pela rede. Quando percebemos a realidade como uma rede de relações, nossas descrições também formam uma rede interconectada de concepções e de modelos, na qual não há fundamentos. Para a maioria dos cientistas, essa visão do conhecimento como uma rede sem fundamentos firmes é extremamente perturbadora, e hoje, de modo algum é aceita. Porém, à medida que a abordagem de rede se expande por toda a comunidade científica, a ideia do conhecimento como uma rede encontrará, sem dúvida, aceitação crescente. (CAPRA, 1996, p. 48)

Segundo esse novo paradigma a ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva, porque se baseia no conhecimento aproximado.

## **2.5 A complexificação presente na aprendizagem**

Gostaria, pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe dela, se afasta e depois volta, para trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz. (Roland Barthes)

Este estudo foi feito com a intenção de revisitar os principais autores que tratam da complexidade, com os quais me identifico em relação aos pressupostos teóricos sobre a minha visão de aprendizagem, pois considero que a complexidade está presente no contexto chamado sala de aula, uma vez que, o ambiente de conhecimento/cognição é complexo, pelas características individuais dos educandos, pelas condições socioeconômicas, pela visão de cada educador, pela filosofia e linha de ação que a escola adota e ainda pelos fatores externos que também influenciam na maneira como construímos o conhecimento.

Segundo (Moraes, 2003, p.199), a palavra complexidade lembra-nos algo difícil, imbricado, cheio de interações e retroações, algo complicado para o ser humano entender. Na realidade, complexidade não significa complicação, é algo mais profundo, visto que o pensamento simplificador e reducionista não é capaz de explicar a unidade e a diversidade presentes no todo porque, por mais que compreendamos as partes que envolvem um sistema complexo, fica difícil compreender as propriedades do todo que o caracterizam.

É o princípio regulador do pensamento que não perde de vista a realidade dos fenômenos que constitui o nosso mundo. Pensar o complexo é ser capaz de unir conceitos divergentes e que geralmente são classificados de maneira fechada e com visão limitada.

Referindo-se à educação, Isabel Cristina Petraglia, pós-doutorada em Transdisciplinaridade e complexidade, afirma que o francês Morin (1999) mantém a essência de sua teoria, pois ele vê a sala de aula como um fenômeno complexo, que abriga uma diversidade cultural, social, econômica e holística, como um espaço heterogêneo e, por isso, propõe uma reforma dessa mentalidade. Diz ainda que as ideias de Morin para a sala de aula tem tudo a ver com o atual imperativo de a escola fazer sentido para o estudante, pois aprendemos mais História e Geografia em uma viagem porque é mais fácil compreender quando o conteúdo faz parte do contexto.

No prefácio do livro *Introdução ao pensamento complexo*, Edgar Morin (2003, p.8) destaca que “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução”. É difícil conceituar a complexidade porque a mesma não pode ser definida de maneira simples, tomando o lugar da simplicidade. Assim, Morin, considerado o autor da teoria da complexidade, minuciosamente explicada em seus livros, apresenta a proposta de reformular o pensamento, defende a interligação de todos os conhecimentos e contesta o reducionismo instalado em nossa sociedade, valorizando o complexo:

O que é a complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uso e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interações, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. (MORIN, 2003, p. 20).

Concordamos com Morin (1995, p.20), quando afirma que a palavra complexidade indica uma tessitura comum, coloca como inseparável o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o educador e o educando, envolvendo as demais redes que entrelaçam acontecimentos, ações e interações que tecem a nossa realidade e a própria trama da vida. Complemento este capítulo da complexidade com a citação a seguir:

A complexidade não é um conceito teórico e sim um fato da vida. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. [...] A complexidade só pode ser adequadamente entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível – o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura entender as mudanças constantes do real e não pretende negar a contradição, a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas. (MARIOTTI, 2000, p. 87-88).

Os estudos sobre complexidade foram de suma importância para entendermos que a proposta de trabalho foi a possibilidade de ressignificar o sujeito através da leitura de narrativas e dessa forma propiciar um ambiente capaz de desencadear processos afetivos/cognitivos na construção de subjetividade, pois o espaço de sala de aula é altamente complexo e perturbador, uma vez que envolve as questões pedagógicas, a construção do conhecimento, as redes de relações, as emoções e as incertezas inerentes aos seres humanos.

Ao destacar o que os principais autores da complexidade desenvolvem em seus estudos temos a consciência de que não chegaremos a um conceito estático, acabado, porque senão não estaríamos falando de complexidade. De fato, sob esse olhar, estamos também pensando em outras dimensões que envolvem o ambiente de sala de aula: os processos de construção do conhecimento e as relações dos seres humanos que ocorrem na aprendizagem.

## **2.6 Processos cognitivo-ontológicos presentes na narrativa**

Em cada um de nós há um segredo, uma paisagem interior com planícies invioláveis, vales de silêncio e paraísos secretos. (Saint-Exupéry)

Na apresentação do livro *Cognição, ciência e vida cotidiana*, de Maturana, a organizadora Cristina Magro Victor Parede faz uma síntese das ideias que serão desenvolvidas na obra. Segundo ela, *Biologia do conhecer* é a denominação que, para Maturana, era chamada de teoria da autopoiese: “É uma explicação do que é viver e, ao mesmo tempo, uma explicação dos fenômenos do vir-a-ser dos seres vivos na sua existência”. (MATURANA, 2006, p.13).

Autopoiese consiste em uma reflexão sobre o conhecer/conhecimento, é uma epistemologia, porque permite repensar nossas experiências com os outros na linguagem, oportunizando uma reflexão mais ampla sobre as relações humanas em geral. Ao explanar sobre o fenômeno de conhecer, Maturana diz, que para elucidá-lo, é necessário explicar o ser humano que é cada um de nós. O ponto de partida para entendermos o conhecimento depende do observador e do observado. Estamos continuamente exigindo uns dos outros esse ou aquele comportamento. Essa forma de conhecer pertence à vida cotidiana, pois qualquer um de nós é um ser humano na linguagem, já que a explicação se dá através dela.

A explicação é uma reformulação da experiência somente quando ela é aceita por um observador. Então, a validade do explicar não depende de mim, depende de cada um dos que

são observadores dessa linguagem. No cotidiano, há modos diferentes de explicações. Para os cientistas, há um modo particular de explicar, pois a ciência se dá através das explicações.

Segundo Maturana (2006, p.31), é através das questões da ciência que tentamos explicar o mundo em que vivemos. De acordo com minha convicção de que educação e aprendizagem fazem parte do processo da vida, acredito que muitas pesquisas devem ser realizadas observando-se os ambientes onde ocorre o aprendizado, para que possamos auxiliar os educandos e também dialogar com educadores sobre suas práticas pedagógicas.

Para compreender os processos cognitivo-ontológicos presentes nas narrativas, considere importante pontuar sobre o sentido de cognição para os autores Maturana e Varela (2004), segundo os quais, a cognição não possui o sentido comum, como percepção, mas a comparam com a vida. A vida é vista como sinônima do processo de cognição. Em outras palavras, viver é reconhecer. Eis a premissa dos autores:

Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo ato de conhecer faz surgir um mundo. [...] tudo isso pode ser englobado o aforismo: **“todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”** [grifos dos autores] (MATURANA E VARELA, 2004, p. 31-32).

O aforismo grifado refere-se à maneira de reconhecer o mundo ligada às nossas ações e as experiências que estão sendo realizadas nas interações com esse mundo. Em outras palavras, **“tudo que é dito é dito por alguém”** [grifos dos autores] (MATURANA E VARELA, 2004, p.32), o segundo aforismo da teoria. Esses autores baseiam-se nesses dois aforismos, porque eles indicam um caráter de dois níveis da *teoria da autopoiese*, ou segundo eles, “dois domínios possíveis de descrição”, ou seja, o do observador e o do sistema vivo que interage com o meio.

### 3 AS NARRATIVAS

#### 3.1 Narrativas como dispositivos de ressignificação do sujeito

Aqueles que sonham acordados têm conhecimento de mil coisas que escapam àqueles que sonham apenas adormecidos. Em suas brumosas visões, apanham lampejos de eternidade e ao despertarem têm arrepios ao ver que estiveram por um instante às margens do grande segredo. (Edgar Allan Poe )

Longos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor. Não existe uma fórmula mágica para essa construção, nem linearidade nas trajetórias percorridas. Alguns se formam leitores na família, outros na escola e outros, ainda, pela vida afora. Muitos se transformam em leitores durante as diferentes fases da vida, ou seja, na infância, na adolescência, na idade adulta ou na velhice. O primeiro contato com o texto é realizado oralmente, através da voz da mãe, do pai, dos avós quando esses narram para as crianças os contos de fadas, as histórias inventadas, as poesias, entre outros.

Ler histórias para crianças é poder sorrir, se identificar com as personagens, com as situações vividas por eles, com a temática do conto ou com a maneira de escrever dos autores, que passam a ser cúmplices desse momento de emoção, de humor, de brincadeira e de divertimento. A leitura abre-nos espaço para o imaginário, desperta a curiosidade em relação a tantas perguntas que inquietam a mente da criança e do adolescente, quando os mesmos estão em contato com o texto, envolvendo-se pela mágica da leitura.

Ler possibilita a descoberta do mundo imenso dos conflitos, dos impasses pelos quais adolescentes e crianças estão vivendo. Através dos problemas e das soluções encontradas pelas personagens de uma determinada história, o leitor é capaz de se identificar e refletir sobre suas angústias, se autoafirmar, melhorando assim, sua autoestima:

[...] o ato de ler implica um mergulho na própria existência – esta considerada como produto das determinações não apenas internas, mas externas aos sujeitos – no resgate dos significados já produzidos ao longo da vida e no confronto destes com a proposta feita pelo autor. No processo que se concretiza, o sujeito – leitor recuperar seus conhecimentos e crenças, implementa seu raciocínio e se reorganiza internamente marcado por uma nova interação. (GUIMARÃES, 1995, P. 88)

Concordo com a citação anterior, considerando que o ato de ler é compreendido em seu sentido de produção de significados, oportunizando ao leitor a capacidade de desenvolver

seu processo de construção na organização de seu crescimento através da leitura e, por essa razão, envolve inúmeras possibilidades de utilização de diversas linguagens.

O gosto pela leitura constrói-se por meio de um longo processo em que sujeitos desafiados e instigados pela mesma encontram nela uma maneira de interlocução com o mundo. Nessa perspectiva, esperamos que o professor seja um agente fundamental na mediação entre seus alunos e os textos, um desafiador entre o leitor e a atividade de leitura proposta para os sujeitos leitores. Para que essa integração ocorra, é necessário que o próprio professor seja um sujeito leitor, um ser que, assim como seus alunos, sintam-se desafiado diante da leitura.

Entretanto, o que observamos em nossas escolas são professores cada vez mais ameaçados em sua condição de sujeitos leitores e de mediadores motivados e qualificados para a apropriação da leitura realizada pelo educando. Sabemos que a leitura é um caminho de inserção no mundo e de satisfação de necessidades amplas do ser humano (estéticas, afetivas, culturais, além das intelectuais). É de se esperar que propostas nesse sentido estejam direcionadas para a superação de uma visão utilitária das linguagens, em que é privilegiado apenas seu aspecto técnico, para a compreensão de que estas constituem produções humanas e, como tal, são passíveis de construção, desconstrução e reconstrução.

Dessa forma, se faz necessário discutir o papel da Escola, que se constitui um ambiente privilegiado para a formação do leitor, pois é na instituição escolar que a maioria das crianças entra em contato com os textos e livros. Portanto, os livros, textos poéticos e narrativos proporcionam ao jovem leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, de se colocar em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais abrangente do mundo.

Todos nós ficamos maravilhados ao ouvir uma história e não importa se temos sete ou setenta anos, pois as narrativas apresentam certo encantamento que prendem a atenção de qualquer pessoa, permitindo uma viagem por universos antes desconhecidos. Desde as sociedades mais primitivas, os contadores narram suas histórias. O contar caracteriza-se por uma fala dirigida a uma audiência e requer um fato a ser narrado, um sujeito denominado narrador e um público ouvinte.

O resgate desse narrador oral significa a recuperação não só uma arte quase esquecida, mas, e principalmente, o despertar de uma imaginação criadora de um ouvinte que compreende e sente o poder de sedução que há na magia de cada novo fato narrado. Acreditamos, pois, que essa vivência experienciada através da oralidade – matéria viva do contador de histórias – é que vai possibilitar, neste mundo moderno de vozes e escritas

solitárias, o fascínio pela efervescência não só da leitura, mas da escrita/texto/literatura. Se gera crise a aproximação desses momentos, gera também encantamento não só para quem conta, mas para quem ouve; não só para quem escreve, como também para quem lê.

Assim, fica claro que qualquer que seja a sociedade, nela está presente a narrativa em suas mais diversas formas, que o narrador está intimamente ligado à sociedade e essa, por sua vez, ao fato narrado. Portanto, relatar fatos inéditos em prosa ou em verso significa contar movimentos. Qualquer fato que se destaque do cotidiano merece ser contado, e as técnicas de narração vão variar no decorrer do tempo, tornando-se, com certeza, inesquecíveis.

A narrativa começa com a própria história da humanidade. Todos os povos, todos os grupos humanos possuem suas narrativas, muitas delas transmitidas de geração a geração e apreciadas por homens de diferentes culturas. Concordamos com Roland Barthes quando ele defende:

a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí como a vida. (BARTHES, 1976, p. 19-20)

As narrativas podem ser transmitidas através da oralidade, da escrita, pela imagem, pelos gestos, ou por todas essas formas juntas; estão presentes no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, no cinema, nas histórias em quadrinhos, etc.

Segundo a visão de Benjamin (1994, p.197) “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Ele ainda acrescenta que quando pedimos em um grupo para que alguém narre alguma coisa, acontece uma insegurança geral, como se todos fossem incapazes de compartilhar e trocar experiências.

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. Entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores que muitas vezes permanecem no anonimato. Para Benjamin (1994), há dois grupos de narradores. O primeiro seria o marinheiro comerciante, pois, segundo ele, “quem viaja tem muito para contar” (grifos do autor) - nesse caso o narrador é como alguém que vem de longe e traz novidades sobre os lugares pelos quais passou. O segundo grupo seria do camponês sedentário que, mesmo não tendo saído de seu país, “conhece suas histórias e tradições” e narra com prazer para seus

amigos e vizinhos. Esses dois estilos de vida produziram, de certo modo, suas respectivas famílias de narradores.

Se a arte da narrativa está cada vez mais rara, a divulgação da informação é responsável por esse declínio, uma vez que, diariamente, recebemos notícias de todo o mundo e, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. As notícias e os fatos já nos chegam acompanhados de explicações; quase nada que acontece está a serviço da narrativa, pois as informações chegam cada vez mais rápidas e em grande quantidade, de modo que o leitor sequer consegue assimilar e interpretar a avalanche de acontecimentos que entram em suas casas diariamente.

Na narrativa, o leitor é livre para interpretar a história como quiser. Dessa forma, o narrador atinge uma dimensão que não existe no processo de transmissão da informação, porque essa já traz consigo a notícia acabada, explicada, não deixando margem para criação e recriação do leitor. Por outro lado, a arte da narrativa surge como um dispositivo de perturbação, capaz de desencadear no leitor sensações e pensamentos que o levam a se auto-produzir, através das interações com o texto.

O emprego das narrativas no desenvolvimento da pesquisa justifica-se porque os seres humanos são contadores de histórias. Individual e socialmente vivemos histórias de vidas relatadas (LARROSA, 1995, p.11). O contato com narrativas propicia a cada um de nós aflorar sentimentos, subjetividade, através de nossa visão de mundo, porque nos identificamos muitas vezes com histórias que ouvimos ou que lemos, uma vez que educadores e educandos são contadores e personagens das suas próprias histórias.

Conforme Larrosa (1995, p.12), <sup>1</sup>“é igualmente correto falar de investigação sobre a narrativa ou de investigação narrativa. Entendemos que a narrativa é tanto um fenômeno que se investiga como o método da investigação”. Narrativa, segundo ele, é o nome da experiência que vai ser estudada e também o nome dos padrões de investigação que vão ser utilizados para o seu estudo. Ele chama o primeiro de história e o segundo, de relato.

### **3.2 O conto juvenil brasileiro**

---

<sup>1</sup> Todas as citações referentes a Larrosa (1995) resultam tradução realizada pela autora da dissertação a partir da versão espanhola da obra que se encontra nas referências: “Es igualmente correcto hablar de “investigación sobre la narrativa” o de “investigación narrativa”. Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.”

Todos esses são leitores, e seus gestos, sua arte, o prazer, a responsabilidade e o poder que derivam da leitura, tudo tem muito em comum comigo. Não estou sozinho. (Manguel)

Do século XVII ao XIX, importantes publicações marcaram o trajeto da Literatura Infantil no mundo. La Fontaine (1621-1695) retoma a tradição de Esopo, também escrevendo Fábulas. Os primeiros contos de fadas como modelos de histórias para crianças surgiram com Charles Perrault, na França, no final do século XVII, com a publicação da obra *Os contos da Mãe Gansa* (1677). Tal obra, composta por uma coletânea de contos populares, que eram narrados oralmente na França, naquela época, obteve muito sucesso.

Os contos escritos por Perrault valorizavam a fantasia, o imaginário, o sonho e o inverossímil. Conforme Coelho (1987), ele sentia-se atraído pelos relatos maravilhosos repletos de moralidades, guardados pela memória do povo. Nessa coletânea, estão publicados: *A bela adormecida no bosque, Chapeuzinho vermelho, O barba azul, O gato de botas, As fadas, A gata borralheira, O pequeno polegar.*

As autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), em *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*, apresentam um panorama da literatura infantil desde o final do século XVII, na Europa, com as primeiras obras publicadas, até aproximadamente 1980, incluindo o Brasil. Elas afirmam que Perrault literarizou uma produção que, até aquele momento, era considerada oral e popular. Para elas, a literatura infantil europeia teve início com Perrault, com a publicação dos contos:

Charles Perrault, então já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt; e dedica-a ao Delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente (idem, 1985, p.15)

Mais tarde, na Alemanha, no século XIX, os Irmãos Grimm lançaram uma nova coletânea, desta vez, baseada em contos populares alemães, intitulada *Contos de fadas para crianças e adultos* (1812-1822). Eles recolheram da memória popular as antigas narrativas maravilhosas, lendas e sagas germânicas. E, de acordo com Coelho (1987), “os Irmãos Grimm redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana”. (COELHO, 1987, p.73)

A pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar da PUCRS e outras professoras da mesma Universidade, na obra intitulada *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores* (2001), também discutem a importância da literatura na formação de leitores e

apresentam um modelo de estrutura do conto, como gênero literário, destinado ao público infantil. O esquema do conto de fadas está resumido na seguinte sequência:

situação inicial → conflito → processo de solução → sucesso final (p.78)

De acordo com Aguiar (2001, p.80), esse tipo de estrutura, com uma sequência simples, auxilia as crianças a compor uma visão sobre a vida, “que ela não tem como experienciar e compreender em sua diversidade”. Além disso, por resolverem os problemas através da fantasia, são de fácil compreensão para o pequeno leitor, atendendo assim às características do pensamento mágico. Os problemas são reais, porém as respostas valem-se de elementos maravilhosos bem ao gosto do público infantil.

Desde o surgimento da Literatura Infantil, o conto se constituiu em uma de suas formas preferenciais. A extensão curta e a estrutura simples do gênero tornam sua leitura agradável e apropriada para os leitores iniciantes, e parte do sucesso que os contos de fadas alcançam ainda hoje entre as crianças se deve a esses dois fatores.

Por outro lado, entre os leitores adultos, o conto também tem demonstrado enorme força e vigor, já que sua origem pode ser rastreada até os princípios da literatura, fazendo-se presente em todas as épocas e civilizações. E, se até o século XIX o conto ainda era considerado um gênero menor, o século XX vem consagrá-lo definitivamente como um dos principais objetos de estudo da Teoria da Literatura. Estudiosos e teóricos como Vladimir Propp e Algirdas Julien Greimas passaram a estudar esse tipo de texto e criaram modelos para a análise de sua estrutura. Consideramos necessário destacar o que é um conto.

Em um artigo na revista *Letras de hoje nº 18 (PUCRS, 1974)*, Magalhães Júnior (1972, p.10-11), afirma ser o conto a mais antiga expressão da literatura de ficção e também a mais generalizada, “existindo mesmo entre os povos sem o conhecimento da linguagem escrita”. Os contos eram escritos com o intuito de conservá-los na memória dos homens e os primeiros eram resultados de criações populares anônimas, que passavam do oral para a forma escrita – como ocorreu com os contos de fadas. O autor ressalta que conto é uma narrativa linear, breve, que não se preocupa em aprofundar ou em mostrar o interior das personagens. Geralmente, o conto narra um fato no pretérito: “pelo nome do conto ficaram conhecidos os breves relatos de episódios imaginários transmitidos ao leitor como fatos acontecidos”.

Massaud Moisés (1990), em sua obra *A criação literária*, descreve as várias formas que um texto literário em prosa pode ter. No segundo capítulo, ele apresenta muitas definições da palavra conto, no entanto, enfatiza que, na acepção literária, a origem da palavra seria

latina, significando *invenção, ficção*. Além disso, ele afirma que o conto é, do ângulo dramático, unívoco, univalente. Para Moisés (1990, p. 20), “o drama nasce quando se dá o choque de duas ou mais personagens com suas ambições e desejos contraditórios”, complementa que o conto constitui uma unidade, uma célula dramática, com um só conflito, o que ele define como uma unidade de ação. O espaço também é restrito e as ações ocorrem em um curto lapso de tempo. O autor afirma que, “o que importa num conto é aquela(as) personagem(ens) em conflito, não a(s) dependente(s); o espaço onde o drama se desenrola, não todos os lugares por onde transita a personagem... (idem, p. 25). O conto caracteriza-se, dessa forma, como objetivo, atual, indo direto ao ponto, sem deter-se em pormenores secundários.

O teórico Vladimir Propp, em sua obra *Morfologia do conto* (1983), faz uma reflexão sobre esse tipo de narrativa. O autor caracteriza conto maravilhoso como qualquer desenrolar de ação, que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. Ele classifica os contos de fadas dentro da categoria conto maravilhoso, mágico ou fantástico (idem, 1983, p.153) e define morfologia como “uma descrição dos contos, segundo as suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o conjunto” (idem, 1983, p. 58).

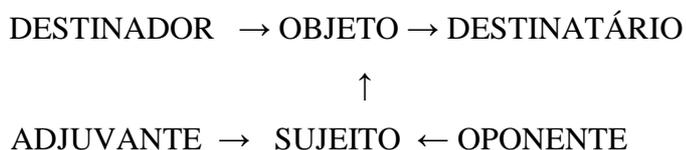
Podemos, assim, estudar os contos a partir das funções das personagens, as quais representam as partes constitutivas, fundamentais do conto. Para Propp, a função é a ação da personagem definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga. Ele descobriu que as funções das personagens no conto são os elementos constantes e repetidos, sendo em número de trinta e uma:

afastamento, proibição e transgressão, interrogação e informação, armadilha e cumplicidade, má ação (ou falta), mediação, iniciação da ação contrária, partida, primeira função do doador e reação do herói, recepção do objeto mágico, deslocamento no espaço, combate, marca do herói, vitória, reparação da falta, regresso do herói, perseguição e auxílio, chegada de incógnito, pretensões enganadoras, tarefa difícil e tarefa cumprida, reconhecimento e descobrimento da armadilha, transfiguração, castigo e casamento. (PROPP, 1983, p.66-110)

O número das funções do conto é, portanto, limitado e a sucessão das ações é idêntica. O conto apresenta sempre o mesmo tipo de estrutura, começando pela exposição de uma situação inicial, o surgimento de um conflito, um clímax e a situação final, a solução do conflito, mas nem sempre estão presentes no conto todas as funções citadas anteriormente. Segundo Propp (1983, p. 78), encontram-se no conto as seguintes esferas de ação: a do

agressor (o antagonista); a do doador; a do auxiliar; a da princesa; a do mandatário; a do herói e a do falso herói.

Greimas (1973, p.210), em *Semântica estrutural: pesquisa de método*, no capítulo intitulado Reflexões sobre os modelos atuacionais, apresenta um novo esquema para analisar a narrativa (conto), dizendo que as terminologias utilizadas pelos teóricos anteriores são muito excessivas. Para ele, o mais importante é a relação entre as forças. Assim, o autor define a narrativa como uma série concatenada de mensagens, sem se preocupar com a ideia de sucessão, o que implica em desinteresse pelo nexos temporal que possa existir. Isso ele privilegia a análise funcional da narrativa. O esquema criado por ele é composto de seis funções, que chama de quadro actancial:



De acordo com a sintaxe tradicional, as funções são os papéis desempenhados por palavras “o sujeito aí é alguém que faz a ação; o objeto, alguém que sofre a ação” (GREIMAS, 1973, p.226). Como destinador, pode-se dizer que é o tema, a motivação que leva o sujeito a buscar o objeto, e destinatário ele define como a pessoa / personagem que será beneficiada. Os adjuvantes são aquelas personagens que trazem auxílio, agindo no sentido do desejo, ou facilitando sua comunicação. Já os oponentes, conhecidos como os vilões, ao contrário, consistem em criar obstáculos, opondo-se quer à realização do desejo, quer a comunicação do objeto. Para Greimas (1973, p. 235), “o adjuvante e o oponente não são senão projeções da vontade de agir e resistências imaginárias do próprio sujeito, julgadas benéficas ou maléficas em relação ao seu desejo”.

Ele traz a definição de forças temáticas como uma característica também presente nos contos de fadas. Para ele, as forças temáticas salientam a oposição que se pode estabelecer entre desejos e ou necessidades e temores, o que permitirá colocar em tensão a díade obsessões versus fobias. O teórico cita as principais forças temáticas (como destinadores) que aparecem, geralmente, nas narrativas: amor, fanatismo religioso e político, inveja, ciúme, avareza, riqueza, necessidade de exaltação, patriotismo, curiosidade, desejo de um certo tipo de trabalho, raiva, vingança e outros sentimentos... De acordo com o modelo de análise criado por ele, uma determinada personagem pode exercer duas funções dentro do conto: como ser sujeito e destinatário, isto é, as funções podem estar imbricadas.

Greimas (1983) propôs descrever e classificar as personagens da narrativa, não segundo o que são, mas conforme o que fazem (por isso o nome actantes), já que participam de três grandes eixos semânticos, que se encontram na frase (sujeito, objeto, destinador e adjuvante) e que são a comunicação, o desejo e a prova; como essa participação se ordena em pares, o mundo infinito das personagens é submetido a uma estrutura paradigmática (sujeito, objeto, destinador, destinatário, adjuvante, oponente), projetada ao longo da narrativa.

No Brasil, cresce cada vez mais o número de contistas, e a explicação para isso talvez não se encontre apenas na brevidade do gênero, que parece tão adequada à falta de tempo do homem contemporâneo, mas a um desejo mais antigo e profundo.

De fato, poder-se-ia pensar que toda a história da humanidade tem sido um conto. Deve ter sido para ser escrita; e, ao ser escrita, se eternizou. Pode-se suspeitar que provocou, vem provocando, o inexplicável, o maravilhoso desejo e a tentação que cada homem tem de contribuir com uma página, ao menos uma só, para a história do conto, que é a história do próprio Homem. (GIARDINELLI, 1994, p.21)

É natural, portanto, que o conto juvenil venha encontrar um espaço privilegiado entre os leitores dessa faixa etária. Entretanto, é curioso notar que a literatura juvenil tem favorecido a novela e que são poucos os autores que se dedicam a escrever contos para os jovens.

Antes, porém, de aprofundarmos o assunto, convém especificar quem é o leitor juvenil, já que o termo se apresenta impreciso, especialmente quando se trata de leitura. Nesse trabalho, consideramos juvenil o leitor com não menos de dez e não mais de catorze anos. Reconhecemos que, em se tratando de leitura, qualquer generalização é perigosa, e a faixa etária não é o único fator a ser considerado na determinação do interesse de leitura de alguém. Capacidade de entendimento, maior ou menor exposição aos livros desde a primeira infância, experiências leitoras positivas ou negativas podem provocar alterações no comportamento de leitura, aumentando ou diminuindo essa faixa.

São os contos escritos para esses leitores, que já estão abandonando as histórias ditas infantis, que me proponho a analisar aqui, na busca de estabelecer quais temáticas os autores estão privilegiando e quais as tendências apresentadas em suas obras. Entre os muitos autores pesquisados, selecionei dois, pela sua importância no cenário da literatura infanto-juvenil, por representarem tendências diversificadas e suas obras apresentarem temas que permitem disparar todo um processo interno de subjetivação: Eduardo Galeano e Marina Colasanti. O primeiro autor escolhido aconteceu pela forma peculiar de escrever seus contos, que são curtos, aparentemente de fácil compreensão, mas que trazem uma temática instigante, que

permitem uma reflexão sobre as experiências de vida do leitor, principalmente na adolescência, fase em que os jovens vivem seus conflitos, descobertas, amores, decepções, por acreditar que esses contos são apropriados para a finalidade da minha pesquisa e serviram como meio para o estabelecimento de redes afetivo-cognitivas que provocaram, no grupo, a complexificação crescente dos sujeitos. Alguns contos da obra *O livro dos abraços* (1991), de Eduardo Galeano, foram escolhidos, por serem de um autor que, em suas narrativas, coloca as experiências vividas em suas viagens e na vida em sociedade, como temas inerentes ao ser humano. Os contos apresentados foram os seguintes: *O país dos sonhos*, *Os sonhos esquecidos*, *Os sonhos de Helena*, *Causos/2*, *A desmemória*, *O medo* e *A casa das palavras*.

A segunda autora escolhida deu-se porque em minhas aulas de Língua Portuguesa trabalhava muito com os contos de Colasanti, observava que os adolescentes gostavam dos contos e várias vezes pediam para que eu trouxesse mais algum texto dessa autora, também porque gosto, pelo prazer, pela magia e encantamento que os contos de Colasanti despertam no leitor. A obra escolhida foi *Longe como o meu querer* (1997), sendo utilizados três contos: *O moço que não tinha nome*, *Como os campos*, *As janelas sobre o mundo*, a linguagem desses contos é concisa, poética e simbólica. Espelhos, janelas, labirintos, espinhos são algumas das imagens que povoam os textos, revelando um mundo onírico, de significados ocultos que precisam ser desvendados pelo leitor. A simplicidade da estrutura do conto de fadas é, assim, enganadora: a leitura reveste-se de uma complexidade inesperada, provocando o estranhamento próprio das obras literárias.

### 3.3 Contos encantatórios e encantadores

O maravilhoso, o imaginário, o onírico, o fantástico... deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, para ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas. (Nelly Novaes Coelho)

O premiado *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti, (Prêmio Latino-americano Norma-Fundalectura/1996 e o selo Altamente Recomendável para o Jovem, FNLU/1997) é daqueles que enredam seu leitor, que não só assegura toda a sua leitura como inúmeras releituras.

São vinte e quatro contos. Cada qual mais bem escrito, mais bem sintonizado com a proposta de Colasanti, que é o da magia, do espaço reservado aos seres encantados, do tempo mítico, em que tudo é possível, porque é garantido pela imaginação. E mais: são ilustrados

pela própria autora, cujo traço remete ao tão conhecido, mas sempre revisitado *Era uma vez...*, mote que inicia todos os contos de fadas que conhecemos desde a infância.

Nesses contos desfilam reis, princesas, príncipes, camponeses, peregrinos, seres encantados que, à maneira dos clássicos contos de fadas, nos remetem às nossas tristezas, aos nossos sonhos, à nossa condição. Querendo ou não, com eles o leitor chega mais perto de si: descobre-se, trabalha-se, vê-se encantado como muitos dos personagens desse mundo em que tudo pode acontecer.

Em *Longe como o meu querer*, assim como nos contos de fadas tradicionais, os fatos acontecem em um ambiente mágico que remete ao período medieval (castelos, aldeias), não ocorrendo, porém, uma indicação geográfica do lugar em que os fatos ocorrem, o que corrobora a afirmação de Coelho (2000) de que os contos se passam em tempo e lugar indeterminados. Assim como nos contos de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, há personagens pertencentes ao mundo dos adultos e de jovens que se preparam para adentrar na maturidade, não havendo referências às crianças, fato que aproxima os contos de Marina com os do passado, que também privilegiam adultos e jovens, relegando a presença das crianças a um ou outro conto.

Outro fator que acentua o resgate dos contos antigos é a presença de um narrador onisciente, com foco narrativo em terceira pessoa, cuja voz predomina em todos os contos, havendo pouco espaço para os diálogos. Entretanto, a fala desse narrador mostra-se peculiar, divergindo daquela de seus antecessores. Esses davam ênfase ao fato narrado, às ações do protagonista, às inferências do elemento mágico, deixando a linguagem em segundo plano. Nos contos de Marina Colasanti, o narrador constrói o seu discurso valendo-se dos recursos da linguagem poética. O texto em prosa estrutura-se com frases curtas, ponteadas de rimas e ritmo próprios do discurso poético em versos. É o que observamos, por exemplo, em *Bela das mãos brancas*:

Era bonita e jovem como um amanhecer. E os homens da aldeia, todos, suspiravam por ela. Os solteiros a olhavam de frente, tentando apoderar-se do seu olhar. Os casados a olhavam de viés, escondendo o brilho dos olhos sobre as pálpebras abaixadas. Os velhos e os meninos a olhavam à noite em seus sonhos.

Ela, porém, não olhava ninguém. Cuidava do seu fazer com alegria, cantava, caminhava leve com pés descalços. Pouco conversava com as outras mulheres da aldeia.

Essas também a olhavam. Mas com olhos escuros. Viam a mocinha fazer-se mulher. Viam seus homens cada vez mais atraídos. E viam-se mais feias, porque o espelho era ela. (COLASANTI, 1997, p. 21).

A maioria dos contos apresenta, em seu início, personagens que, se ocasionam no leitor lembranças antigas, marcam, também, o traço inovador da linguagem poética de Marina. São personagens do povo que dividem espaço com as da realeza, como em *Pé ante pé*, em que um sapateiro real compartilha cenas com um general, soldados e a rainha:

Nariz pontudo, olhar agudo, gesto de veludo. Isso dito, está descrito o Sapateiro Real. Não do rei, que aquele reino não possuía nenhum. Mas da rainha, dona do cetro e da coroa. (COLASANTI, 1997, p. 16)

Dentre eles, vale destacar, por exemplo, *O moço que não tinha nome*. Por não ter nome, também não tem rosto. Com dificuldades para lidar com tamanha ausência, sai o moço pelo mundo em busca de sua identidade, em busca do preenchimento de suas carências, repetindo a trajetória de tantos heróis das nossas conhecidas e inúmeras histórias de iniciação. Só que à luz de um novo tempo. É apenas no cultivar o contato com o outro, no descobrir-se, descobrindo o outro, na troca diária com quem possa preenchê-lo, que o moço encontra seu rosto. E, com ele, ou em função dele – claro – recebe um nome: Amado.

### **3.4 Marina Colasanti e Eduardo Galeano: autores escolhidos**

Era bonita a jovem como um amanhecer. E os homens da aldeia, todos, suspiravam por ela. Os solteiros a olhavam de frente, tentando apoderar-se do seu olhar. Os casados a olhavam de viés, escondendo o brilho dos olhos sob as pálpebras abaixadas. Os velhos e os meninos a olhavam à noite em seus sonhos. (Marina Colasanti)

Marina Colasanti é artista plástica, jornalista, autora de livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis, nasceu em Asmara, na Etiópia, passou parte de sua infância na Itália e veio aos 11 anos para o Brasil, onde reside até hoje. Desde criança Marina lia muito, os livros encheram sua vida de aventura, beleza e lhe deram a noção da força que as palavras possuem.

No universo da literatura infantil, Marina segue por um caminho inusitado: revivendo o mundo mágico do faz-de-conta infantil, ela povoa seus contos de castelos, reis, príncipes, princesas, cisnes, unicórnios, fadas e feiticeiros. Com isso, estabelece um primeiro elo com seus leitores, para os quais os ecos dos contos de fadas ainda estão soando. A partir daí, a escritora vai levantar questões como o amor e a morte, o poder e a justiça, a solidão e a amizade. Sobretudo através de suas jovens princesas, moças tecelãs, ninfas delicadas,

Colasanti mergulha no universo feminino, discute a condição da mulher e, por extensão, a condição humana.

Sua estreia nessa modalidade de narrativa dá-se com o livro *Uma ideia toda azul*, em 1979. Seguem-se, entre outros, *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982); *Entre a espada e a rosa* (1992) e *Longe do meu querer* (1997). A última obra citada foi usada como fonte para desenvolver alguns trabalhos com os educandos.

Pode-se observar que, quanto ao conteúdo, a literatura infanto-juvenil tem apresentado as mesmas tendências da literatura escrita para leitores adultos. Questões existenciais, relações afetivas, temas sociais e políticos destacam-se nas histórias examinadas. A própria obra de Marina Colasanti, enveredando pela linha do maravilhoso e partindo do modelo do conto de fadas, aproxima-se da corrente do realismo fantástico, ao provocar o estranhamento e a sensação de que estamos penetrando num universo onírico, em que as fronteiras entre o real e o irreal se desvanecem. Dessa forma, o conto de Colasanti vale-se do fantástico para discutir questões atuais.

Os textos destinados aos jovens caracterizam-se, não por temáticas diferenciadas daquelas encontradas na literatura para adultos, mas, principalmente, pela presença de uma linguagem mais descontraída e coloquial. Colasanti aparece aqui como uma das autoras que segue a linha narrativa do seu modelo, o conto de fadas tradicional. A linguagem de Colasanti é mais formal e sofisticada, a escassez de diálogos é característica destacada de sua narrativa em que predomina a presença do narrador onisciente.

A obra *Longe como o meu querer* (1997) foi escolhida para ser apresentada aos educandos com os seguintes contos narrativos: *O moço que não tinha nome*, *Como os campos* e *As janelas sobre o mundo*, por se tratarem de narrativas que serviram como dispositivo para disparar toda uma organização interna a fim de que os educandos envolvidos fossem capazes de expressar, através dos depoimentos, as relações subjetivas e a autopoiese.

O segundo autor escolhido por mim foi Eduardo Hughes Galeano, mais conhecido como Eduardo Galeano. Jornalista e escritor uruguaio, nasceu na cidade de Montevideú, no dia 3 de setembro de 1940. Ele atuou como chefe de redação do periódico *Marcha* e também dirigiu o veículo *Época*, trabalhos realizados em sua cidade de origem. Neste período ele igualmente instituiu e administrou a revista *Crisis*, desta vez em Buenos Aires.

Exilado na Argentina e na Espanha, entre 1973 e 1985, retornou ao Uruguai nesse ano, fixando residência em Montevideú. Autor de inúmeras obras literárias e jornalísticas, traduzidas em mais de vinte idiomas, ele exercita seu estilo literário compondo pequenas histórias que abordam desde temas políticos significativos no contexto histórico da América

Latina, até uma temática singela, enfocando fatos do dia-a-dia, inclusive o futebol. Nesse sentido, ele é considerado um escritor da estirpe de John dos Passos e Gabriel García Márquez.

O seu livro considerado mais célebre e importante denomina-se *As veias abertas da América Latina*, obra na qual narra, em uma linguagem poética e arrebatadora, com intensidade ímpar, a terrível exploração que atingiu duramente os países latino-americanos, a qual provocou a extinção de vários povos, o extermínio de inúmeros habitantes da América Latina, deixando dolorosas cicatrizes e sequelas que rasgam de ponta a ponta a região latino-americana.

Sua obra tem sido amplamente reconhecida e premiada. Nos anos de 1975 e 1978 ele conquistou o prêmio *Casa de Las Américas, de Cuba*; recebeu o *Aloa*, oferecido pelas editoras da Dinamarca, em 1993; sua trilogia *Memória do Fogo* foi condecorada pelo Ministério da Cultura do Uruguai; foi agraciado também com o *American Book Award*, pela Washington University, dos Estados Unidos, em 1989.

Posteriormente, em 1999, Eduardo Galeano tornou-se o primeiro escritor a receber um prêmio doado a quem contribuisse para a Liberdade Cultural, da parte da *Lannan Foundation*, do Novo México. Ele também foi homenageado com o título de primeiro cidadão ilustre do MERCOSUL. Em dezembro de 2001, ele recebeu o título de *Doutor Honoris Causa*, concedido pela Universidade de Havana, de Cuba.

Algumas de suas principais obras são: *De pernas pro ar, Dias e noites de amor e de guerra, Futebol ao sol e à sombra, O livro dos abraços, Memória do fogo* (que inclui *Os nascimentos, As caras e as máscaras e O século do vento*), *Mulheres, As palavras andantes, Vagamundo* (todos publicados pela L&PM Editores) e *As veias abertas da América Latina* (lançado pela Editora Paz e Terra).

*O Livro dos abraços* traz dezenas de histórias que o autor ouviu ao longo de suas andanças pelo mundo. E assim, misturando a história dos outros com a sua, e a história de seu país com a de outros, que Galeano escreve essa obra. Seu talento já começa pelo título que escolheu, pois cada história que conta é mesmo abraçada por outra, formando um mosaico de situações pessoais e sociais.

A beleza desse livro está na forma como o autor constrói um mundo imaginário a partir de suas afeições por pessoas com quem partilhou a vida e por lugares que o hospedaram nesta viagem. Este é o sentido do abraço. Abraça o mundo, abraça a vida, abraça a cada um de nós. Um enorme abraço formado de fragmentos doces, carinhosos e agressivos, já que emocionam, apaixonam, mas também enraivecem.

O autor mostra que a história pode ser contada a partir de pequenos episódios onde não necessariamente aparecem heróis, mas que têm a função principal de fazer uma reflexão sobre a paixão dos homens pela vida e pelas outras pessoas. Tratar a memória como coisa viva, bicho inquieto: assim faz Galeano quando escreve sua memória pessoal e a nossa memória coletiva da América.

Ao escrever, mostra que a história pode e deve ser contada a partir de pequenos momentos, aqueles que sacodem nossa alma, enfocando a grandeza da vida. Em suas andanças incessantes de caçador de histórias, Galeano vai ouvindo de tudo, e o melhor que ouviu, transforma em livros como esse.

Partindo do pressuposto de que não há limites epistêmicos e ontológicos para o ser humano, no sentido de que tudo é devir, de que a vida é fluxo, os contos narrativos escolhidos propiciaram aos educandos discussões sobre as temáticas apresentadas através das redes de relações e trocas entre eles, entrelaçando-se com suas próprias histórias de vida, ajudando-os a melhorar sua autoestima e acreditarem que possuem condições de aprendizagem como os demais colegas.

### **3 PESQUISA**

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (Paulo Freire)

Neste capítulo apresento um panorama geral da metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação através do contexto em que a mesma foi realizada, da natureza da pesquisa, da seleção dos sujeitos, do ambiente, da geração de dados e das construções afetivo-cognitivas possibilitadas. A metodologia utilizada para esta pesquisa é complexa, pois envolve as questões afetivo-cognitivas e me propus a observar as redes de relações estabelecidas durante o percurso da mesma para a construção dos resultados, valorizando o processo e não apenas o produto.

#### **3.1 O contexto**

A filosofia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anjo da Guarda, escolhida para desenvolver o projeto, expressa que: “a escola tem como meta a formação do cidadão, busca seu aprimoramento como pessoa, capaz compreender-se como sujeito participativo, cooperativo, possuidor de direitos e deveres, que respeita e faz-se respeitar, que saiba posicionar-se de maneira crítica e responsável, levando o educando a aprender através do acesso a um sistema de conhecimentos.” (PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA, 2007, p.8)

O ambiente da Escola é alegre e aconchegante, os corredores possuem pinturas nas paredes relacionadas à educação; a Direção é competente e prima pela qualidade do ensino. Alguns professores são comprometidos com a educação; os alunos são educados, embora muitos estejam sem perspectivas de continuar seus estudos.

A Escola Municipal Anjo da Guarda situa-se no município de Encruzilhada do Sul, que possui uma área geográfica de 3.438,5 km<sup>2</sup> e está localizado na Serra do Sudeste, distante 170 quilômetros da capital do Estado. Foi emancipado de Rio Pardo no dia 19 de julho de 1849. O nome da cidade originou-se de um cruzamento de estrada, num divisor de águas dos rios Jacuí e Camaquã. A população é de aproximadamente 25.000 habitantes, e a cidade tem

sua base econômica na fruticultura, vitivinicultura, reflorestamento, pecuária e agricultura, em geral. Destaca-se a produção de milho, feijão, melancia, pêssego, amora, maçã, uva, comercializados na própria cidade e para exportação.

Na área de cultura, lazer e turismo, Encruzilhada do Sul apresenta duas propriedades rurais com áreas para camping, uma pista de corrida para Veloterra e a histórica Fazenda da Lapa, na qual morou o primeiro bispo do Rio Grande do Sul. Na área da educação, o município conta com nove Escolas de Educação Infantil, cinco Escolas Estaduais sendo duas de Ensino Médio e três de Ensino Fundamental, uma Escola Técnico-Agrícola, oito Escolas Municipais Multisseriadas no interior do Município, duas Municipais (1º ao 9º ano) na sede, cinco Escolas Polo localizadas na zona rural e uma escola de ensino especializado (APAE), na sede do município. Na sede do município encontra-se a Casa de Cultura Humberto Fossa, que possui um museu com objetos antigos e documentos, inclusive um livro que possui os registros dos escravos.

Dos eventos culturais do município merece destaque o carnaval, conhecido pelo luxo das fantasias e desfiles de rua. Todos os anos o município recebe centenas de que participam dos festejos, tanto nas ruas centrais como nos clubes. Faz parte dos festejos do carnaval, a Festa do Bumba Meu Boi, que acontece no primeiro sábado após o carnaval. Encruzilhada do Sul é o único município do Estado que realiza o folguedo folclórico do Bumba Meu Boi, um boi de pano percorre as principais ruas da cidade e termina, na praça principal, onde realiza uma encenação e brinca com os munícipes e visitantes.

O cultivo das tradições gaúchas é muito valorizado no município, durante a Semana Farroupilha, as entidades tradicionalistas, o comércio, as escolas integram-se para a realização de acampamentos, gincanas culturais, ronda crioula, concursos, seminários fandangos, desfiles temáticos e de entidades, que movimentam o município e fortalecem as raízes gaúchas dos encruzilhadenses.

### **3.2 A natureza da pesquisa**

Quanto à metodologia, optei pela pesquisa qualitativa, baseada na proposta de observar o processo de construção dos sujeitos e sua possível mudança de subjetividade, tendo a auto-poiese como possibilidade de emergência de sentidos e significados, com a intenção de alcançar uma coerência com a minha questão de investigação: se, ao propiciar um

ambiente cognitivo altamente perturbador de nossas subjetividades, haveria ou não condições para o desenvolvimento afetivo/cognitivo complexo através dos contos narrativos.

Este tipo de pesquisa desenvolveu-se a partir da delimitação do contexto, das reescrituras dos educandos, das anotações, das observações realizadas por mim, dando ênfase às falas dos participantes. A interpretação foi sempre influenciada pelos meus valores pessoais com base nos pressupostos teóricos defendidos por mim nesse trabalho, que por sua vez são construídos de acordo com as teorias estudadas. Para Lüdke e André (1986), essa é uma característica de toda pesquisa, que, sendo uma atividade humana e social, inevitavelmente, refletirá os princípios considerados importantes na sociedade e no momento histórico de sua produção.

Na visão de Monteiro (1991), o termo “qualitativa” refere-se a questões metodológicas que enfocam a compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. O autor concorda com Lüdke e André (1986) quanto aos procedimentos a serem adotados em pesquisa: escolher o local em que realizará o estudo, estabelecer os contatos necessários para iniciar o trabalho e, principalmente, estar envolvido fazendo parte do contexto. Dessa forma, os dados recolhidos são os mais próximos da situação real em que ocorreram.

### **3.3 A seleção dos sujeitos e o ambiente da pesquisa**

Este trabalho foi realizado com um grupo de dez adolescentes, com faixa etária entre dez e catorze anos, sendo cinco meninos e cinco meninas, pertencentes às classes populares, os quais frequentavam o nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Anjo da Guarda. A escolha para a formação deste grupo contou com o apoio da supervisora da escola e dos professores das áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, os quais indicaram os alunos desmotivados, que apresentavam dificuldade em leitura, interpretação, produção textual, com alto índice de reprovação, alguns sem perspectivas quanto à continuidade dos estudos.

Este grupo foi também escolhido para a investigação da pesquisa pelo fato de serem meus alunos e, por isso, ter conhecimento de um pouco da história de vida de cada um, de seus sofrimentos e, principalmente, por acreditar que é possível resgatar a vida nos ambientes escolares, criando circunstâncias em que prevaleça o diálogo, em que se cultive a criatividade, buscando em cada ser humano a capacidade de voltar a sonhar, de descobrir que todos são

capazes de vencer obstáculos, que aprendizagem faz parte da vida. Pensando dessa forma, decidi realizar essa pesquisa que tem no objetivo a possibilidade de ressignificação dos sujeitos envolvidos através da leitura dos textos narrativos.

Os encontros semanais que ocorriam às quartas-feiras foram realizados no turno inverso ao que os educandos estavam na escola. Cada encontro teve a duração de aproximadamente duas horas aula de cinquenta e três minutos. Todos os integrantes eram meus alunos o que evidencia a existência de um contato afetivo seguro, mais próximo entre pesquisadora e pesquisados, proximidade que foi levada em consideração no decorrer da geração e construção dos dados levantados. Esses encontros foram denominados de *Oficinas de Narrativas*. A cada semana era escolhido um conto narrativo. Após a leitura e apresentação do conto, eram iniciadas as indagações sobre o mesmo, partindo dos seguintes questionamentos: “Que sentimentos esse texto despertou em vocês?” “ O que te chamou atenção, o que te perturbou?” “ Como tu reagirias se estivesses nessa situação?”

A proposta de pesquisa consistiu em observar o processo de construção dos sujeitos e sua possível mudança de subjetividade, a partir de Maturana (1990), que afirma que o sistema autopoietico é aquele que sofre mudanças estruturais contínuas ao mesmo tempo em que conserva seu padrão de organização em teia. Os componentes da teia continuamente produzem e transformam uns aos outros, portanto eu também me sentia parte do grupo e realizava intervenções no sentido de instigá-los cada vez mais para que as conversações fossem mais consistentes.

Outro aspecto considerado de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa foi a escolha do local, uma sala pequena e aconchegante, no prédio anexo à escola. Nesse lugar todos os participantes sentiram-se seguros, houve respeito, enfim, era um ambiente de perturbações positivas que serviram de dispositivo para o crescimento individual e principalmente do grupo, desencadeando em todos os envolvidos o espírito da solidariedade e da troca de experiências. Mas para que essa rede de conversação, de troca, de cooperação, de fluxo de informações fosse formada, se fez necessário que todos estivessem presentes por inteiro, valorizando não só os aspectos cognitivos, como também os afetivos e sociais.

### **3.4 Geração de dados**

Os instrumentos para a geração de dados são importantíssimos no empenho de tornar o trabalho científico. Com essa finalidade, escolhi três instrumentos diferentes para a

organização de dados: o primeiro consiste em reescrituras sobre o que tinham sentido após a leitura das narrativas, o segundo instrumento foi uma gravação de áudio dos encontros registrando as conversações e trocas, o terceiro, uma vídeo filmagem. Após a leitura de cada texto narrativo, era feita a transcrição das conversações dos envolvidos na pesquisa. Dos três instrumentos utilizados o que foi considerado mais consistente foram as conversações, em segundo plano, as reescrituras. A vídeo filmagem foi descartada após os primeiros encontros, pois os educandos não se sentiram à vontade com a presença de uma pessoa estranha ao grupo.

O primeiro momento das oficinas, com duração de aproximadamente 30 minutos, era destinado à leitura individual do texto. Enquanto os educandos liam, eu procurava observar como isso acontecia, uma vez que o modo como se compreende a leitura evidencia um pacto determinado com o lido (PAULINO et al, 2001), que poderia ser o de buscar uma informação específica, explorar a sua visualidade, aprender sua totalidade, identificar focos de interesse, entre tantos outros possíveis, a partir do empenho do leitor no ato de ler.

As indagações que ocorriam após a apresentação de cada texto narrativo não estavam pré-determinadas, uma vez que os textos serviam apenas de pretextos, de dispositivos para provocar o processo de construção do sujeito através dos percursos subjetivos, levando em consideração os aspectos de autonomia (autoria), o fluxo, o devir e a aleatoriedade envolvida nesse processo. Considero que existem fatores externos à leitura que influenciam nos modos de ler das pessoas. Por esse motivo eu observava, anotava cada comentário tecido pelos educandos, incentivando-os a subjetivarem-se e expressarem tudo o que estavam sentindo durante a leitura das narrativas, fazendo-os acreditar que todos são capazes de realizar a sua leitura, que tem estreita relação com a subjetividade e com as experiências vividas de cada um.

Os registros que foram obtidos através das respostas dos alunos nas auto-produções (reescrituras), nas conversações e durante as gravações serão apresentados e analisados no item seguinte. Antes, convém ressaltar que os dados, conforme Lüdke e André (1986), não devem ser tratados como algo já existente, que está pronto, acabado, mas como algo construído mediante as observações minuciosas, pelo olhar atento da pesquisadora, para dar sentido à interpretação dos registros na construção dos resultados. Para enriquecer meu trabalho, considere importante transcrever algumas falas dos educandos, porém para preservar a identidade dos sujeitos, os mesmos serão identificados como Educando 1, Educando 2, Educando 3 e assim, sucessivamente.

### 3.5 Construções afetivo-cognitivas possibilitadas pela pesquisa

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (Rubem Alves)

O presente trabalho teve a intenção de investigar, a partir de uma preocupação minha, uma situação real que ocorre no ambiente escolar – no espaço sala de aula de muitas escolas. O ponto de partida foram os seguintes questionamentos: de que forma a leitura de textos narrativos pode atuar como dispositivo provocador de transformações cognitivo-afetivas em alunos, sendo capaz de propor uma ressignificação desses sujeitos? Como a observação dessa realidade pode contribuir para a reflexão e revisão de minha prática docente?

A dificuldade dos alunos em várias disciplinas, a falta de interesse, o desânimo, a ausência de perspectiva de continuar seus estudos, o fato de serem diariamente taxados de “fracassados”, fez com que me propusesse a realizar essa pesquisa, que foi para mim um grande desafio, pois precisava de coragem para levá-la adiante.

Sempre foi explicado claramente aos sujeitos envolvidos que o trabalho de pesquisa tinha como princípio básico o prazer, o envolvimento dos participantes, a confiança, a seriedade, a fruição, o fluxo, o comprometimento em ajudarem-se mutuamente para que todos tivessem a liberdade de defender suas opiniões sobre os textos que estavam sendo trabalhados.

Para a organização da pesquisa foram selecionados alguns textos, mas em nenhum encontro havia perguntas pré-estabelecidas pela pesquisadora porque, de acordo com o referencial teórico escolhido, a pesquisa tem como base a autoria dos participantes, a autopoiese, a complexidade presente na sala de aula, e perderia o sentido trazer questionamentos prévios para os educandos, uma vez que, não haveria espaço para o fluxo de informações, para a auto-criação, para virem à tona toda a subjetividade e todos os processos complexos que surgem através das trocas e interações que nos fazem repensar, construir conhecimento e nos construirmos como pessoas capazes de aprender sempre. Segundo Maria Cândida Moraes:

Os ambientes de aprendizagem que permitem que os aprendizes sejam ouvidos devem utilizar todos os recursos, os tradicionais como lápis e papel, bem como as tecnologias digitais - câmeras, vídeos, computador, etc. – para que os alunos e professores possam se colocar por inteiro, expressar o que pensam e, com isto,

facilitar os acoplamentos estruturais e a formação da rede de aprendizagem. (MORAES, 2003, p. 14).

A proposta de Moraes vem ao encontro da linha desenvolvida na pesquisa que busca integrar o educando para que o mesmo participe e viva o processo de aprendizagem. Colocar-se por inteiro será possível em um ambiente no qual os aprendizes e educadores vivam experiências significativas e que estejam relacionadas com a vida. A seguir procurei colocar como transcorreu cada encontro e ao final alguns percursos subjetivos possibilitados pela pesquisa.

No primeiro encontro, recebi os participantes do grupo de pesquisa com um cartaz bem colorido, que trazia como título: Oficinas de Narrativas, sobre a mesa tinha uma flor com o nome de cada educando. Desejei as boas vindas, coloquei que estava muito feliz com a presença de cada um deles, com certeza, o crescimento do grupo dependeria da participação e do comprometimento de todos, percebi a alegria em cada rosto. Após, servi salgadinhos e refrigerantes, para que eles percebessem o carinho e o acolhimento. Nesse dia, não trabalhei com textos dos autores citados anteriormente, porque como era o primeiro contato, decidi levar a mensagem, que é belíssima e propiciou uma reflexão sobre a vida.

Realizei a leitura oral da mensagem “*Trem da Vida*”, de autor desconhecido, a qual traz implícita a relação da vida com uma viagem de trem, com passagens em que ficam evidentes os ensinamentos, enfim, o conhecimento adquirido ao longo da viagem. Ao apresentá-la aos sujeitos fiz a seguinte intervenção: “Que reações e sentimentos foram disparados ao ouvir a mensagem?” Também solicitei que colocassem suas opiniões com toda tranquilidade, pois nesses encontros não haveria lugar para o certo e o errado, todas as contribuições seriam valorizadas, incentivadas, aprofundadas para que as reflexões acontecessem, dando espaço para a construção do conhecimento.

Nesse primeiro contato, os participantes puderam escrever ou apenas comentar oralmente o que lhes chamou a atenção na mensagem, inclusive, aquilo de que não gostaram e com que não concordaram também poderia ser discutido. Os educandos estavam um pouco receosos, pois não sabiam como seriam as oficinas.

No segundo encontro, foi apresentado o texto narrativo de Carla Caruso que traz como título “*O segredo da Vó Maria...*”. A escolha do texto foi realizada porque o mesmo mexe com os sentimentos, com as lembranças da infância; e quem de nós não guarda um segredo? Esse texto possui características marcantes; remete-nos aos contos de fadas, visto que inicia com o mote “Era uma vez...”. Quando questionei sobre a frase, os alunos foram unânimes em responder, que dessa forma se iniciam os contos de fadas da nossa literatura. Mas o pano de

fundo que nos interessava era deixar emergir a subjetividade de cada um dos participantes da pesquisa, após a leitura do texto, que traz em sua essência a questão do segredo: a menina Beatriz, ao descobrir o segredo de sua avó Maria, fica pensando se revela ou não esse segredo, que agora também é dela e de cada um dos leitores.

A beleza desse texto é a magia que ele possui de fazer com que o leitor relembre passagens que marcaram a sua infância, permitindo vir à tona lembranças de seus segredos bem guardados. Foram surpreendentes os segredos contados por todos os educandos que participaram do encontro. Alguns engraçados, outros causaram sofrimento, mas todos marcantes. Os educandos estavam cada vez mais envolvidos durante os encontros, pois o conhecimento só emerge quando há ligação com o prazer e afetividade.

Os educandos precisam perceber que as relações humanas são baseadas no compartilhar, na troca de experiências com seus colegas e professores. Dessa forma, não cabe mais aos estudantes serem apenas ouvintes, eles precisam e devem participar ativamente com autoria na produção do conhecimento em todos os sentidos. E foi o que aconteceu após a leitura desse texto: os educandos começaram a relatar sobre as lembranças mais marcantes da infância, inclusive sobre alguns segredos que foram emergindo naturalmente e se constituindo autorrelatos, deixando as marcas de autoria nos textos escritos por eles. Conforme alguns depoimentos que transcrevi a seguir:

Antigamente as pessoas costumavam guardar segredo, hoje ninguém mais guarda segredo, quando sabem de algum fato contam para muita gente e aumentam um pouco, está difícil confiar nas pessoas (Educando 1)

O texto fez eu me lembrar de uma coisa que aconteceu na minha infância, que nunca contei a ninguém, mas vou contar para vocês, uma vez pedi para minha mãe um tecido para fazer roupas para minhas bonecas, a mãe disse que estava muito ocupada e não tinha tempo. Então peguei uma meia de meu pai e fiz um vestido para a boneca, até hoje ninguém sabe onde foi parar aquela meia de meu pai. (Educando 2)

Eu acho que segredo tem que ficar bem guardado, porque senão deixa de ser segredo, por exemplo, a menina Beatriz não revelou o segredo de sua avó, porque era um segredo que estava guardado há tanto tempo. (Educando 6)

Bah!! O meu segredo é algo muito sério, e até agora ninguém da minha casa sabe, almoçamos, era uma tarde quente de verão, meus pais foram deitar um pouco, e eu resolvi pegar a moto para dar uma volta. Saí na estrada, um pouco longe de casa, para que meu pai não ouvisse o barulho. Quando liguei a moto, tentei me equilibrar, mas era muito pesada caí e quebrou o espelho, levei um enorme susto. Voltei bem devagarinho com medo de ser descoberto, guardei a moto no galpão e fiquei quieto, como se nada tivesse acontecido. No outro dia meu pai viu o espelho quebrado, perguntou o que tinha acontecido, eu disse que não sabia, mas acho que ele sabe que fui eu, mas por enquanto, esse é um dos meus segredos (Educando 7)

Meu segredo ... uma vez eu e minha mãe estávamos num churrasco em família, depois que havíamos tomado chimarrão, meu tio me pediu para limpar a cuia.

Quando estava tirando a erva deixei a cuia cair e ela quebrou, peguei super bonder e coleí-a, até hoje ninguém ficou sabendo. Quer dizer é claro que meu tio viu a cuia quebrada, mas não falou nada e eu fiquei bem quieta. (Educando 4)

Conforme Larrosa (1995), nós somos contadores de histórias e vivemos histórias relatadas que aconteceram conosco ou com as demais pessoas. A narrativa, segundo ele, tem como foco a experiência humana vivida, o que ficou evidente através das produções escritas e das conversações nessa tarde.

Para Maturana e Varela (2004, p.7) “a vida é um processo de conhecimento”. Sendo assim, construímos o conhecimento a partir da interação, aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. Para se permitir que o crescimento nessa perspectiva ocorra, é necessário que abandonemos o mundo das certezas. Nas contribuições e trocas com o grupo é que vamos nos construindo.

No terceiro e quarto encontros, tivemos como dispositivo para emergir a subjetividade o texto narrativo “*O moço que não tinha nome*”, da Marina Colasanti. Após a leitura, sugeri aos educandos que conversassem entre eles através da técnica do cochicho, a qual consiste em falar baixinho em duplas ou trios sobre os aspectos que consideraram importantes no texto. Em virtude de os participantes complexificarem cada vez mais sua escrita a cada encontro, não foi possível concluir esse texto. Foi sugerido por uma das meninas continuar no próximo encontro. Perguntei aos demais educandos se gostariam de ter mais tempo e eles também concordaram com a colega. E assim, em comum acordo, decidimos que continuaríamos na próxima semana.

Esse tempo foi necessário para eles porque, a cada encontro, suas vivências e experiências começavam a fruir e emergir nas colocações. Observei que os relatos, a partir desse encontro, tornaram-se mais introspectivos, que aos poucos eles iam se autonarrando, deixando vir à tona o processo de autoria nas escritas e nas conversações. A questão da busca de identidade apareceu nas conversações, pois no texto o moço sai à procura de um rosto e de um nome. Essa questão central permitiu aos educandos refletirem sobre quem eles são, sobre a busca do “eu”, uma vez que o personagem só consegue enxergar o rosto quando sente que está apaixonado pela moça que encontra na fonte. As impressões de alguns dos educandos, após atividades realizadas com esse texto narrativo:

Ninguém dava atenção para o moço, mas a moça da fonte o aceitou do jeito que ele era, e se apaixonou por ele, sem nome ou com nome, o que importava para ela era o brilho de seus olhos e da sua boca, que ela só via sorrisos. Então surgiu um grande amor, dessa forma o moço conquistou a sua verdadeira identidade, quando se sentiu amado e valorizado por alguém.” “Eu já me senti assim muitas vezes, porque falta alguém que me incentive e ajude a resolver meus problemas. (Educando 4 )

Eu acho que ele sentia muita solidão, sem ninguém, sem um amor, por causa de sua aparência, as pessoas não viam que por dentro daquele corpo havia uma alma. A moça viu não apenas a sua forma física, mas a gentileza de oferecer-se para ajudá-la. Acredito também que ele sentiu-se valorizado, feliz e amado pela moça. E, assim descobriu que era importante para alguém, encontrando a sua verdadeira imagem. (Educando 2)

O moço do texto é alguém muito tímido e envergonhado. Ele era uma pessoa perdida no mundo que buscava a sua verdadeira identidade, era um jovem triste, vivia na solidão. Quando ele encontrou a moça da fonte se apaixonou por ela e, assim, encontra a verdadeira felicidade. (Educando 8)

O texto fala de um rapaz que não tinha nome, nem rosto e que quando cresceu saiu à procura de seu rosto. E, nessa procura, ele conheceu uma moça e na companhia dela, pouco a pouco, a ausência do rosto foi perdendo a importância, ele tinha tanto para contar, tanta doçura em sua voz, que a moça ficava cada vez mais encantada. Quando ela percebeu que o perderia, teve medo, e quase sem sentir, num sopro disse: Amado! Foi o nome que lhe deu, logo o rosto do moço começou a aparecer, traçando-se. Na verdade, o que lhe faltava não era um rosto ou nome e, sim, uma personalidade, era ele próprio que precisava encontrar-se. E quando achou alguém que lhe dava valor e o via como alguém especial, não só ganhou um nome, mas recuperou sua autoestima e, principalmente, aprendeu que não é a aparência que faz a pessoa. E como tudo na vida tem seu tempo e seu lugar certo ele encontrou o seu e aprendeu que aparência não é tudo. (Educando 5)

Nesse quarto encontro, foram identificados alguns aspectos referentes a práticas e interesses de leitura. A seguir, houve espaço para as conversações. Observei as impressões de leitura do grupo através das seguintes indagações: “O que perceberam na leitura?” “O que lhes chamou atenção e mexeu com cada um de vocês?” Quais foram as dificuldades encontradas, os estranhamentos?” “Que fatores os motivavam ou não a prosseguir a leitura?” No começo do trabalho, poucas percepções foram levantadas sobre o texto, mas, à medida que continuava a instigá-los, pude observar as redes de relações estabelecidas pelos leitores.

O método das conversações assumiu um papel importantíssimo na presente pesquisa, visto que proporcionou intensa interatividade no grupo, envolvido em uma rede afetivo-cognitiva. A escolha das conversações justifica-se como ferramenta, porque a conversação é um dos pressupostos básicos da teoria que adotei nesse estudo, a da autopoiese. Segundo Maturana (1999, p. 49), “tudo o que nós, os seres humanos, fazemos como tal, o fazemos nas conversações. E aquilo que não fazemos nas conversações, de fato, não fazemos como seres humanos”. Para o autor, é a reflexão na linguagem, nas circunstâncias em que ela ocorre que possibilita-nos compreendermos em nossa ontologia como seres humanos. (MATURANA, 2000b).

Esta pesquisa tem oportunizado aos participantes a possibilidade dos mesmos formarem uma verdadeira rede de cooperação intelectual onde todos aprendem, inclusive eu. À medida que é dada a voz a todos os envolvidos, que eles podem se colocar de maneira

aberta e inteira revelando seus talentos, potencialidades e também suas dificuldades, emerge a rede de cooperação e solidariedade pelas características individuais, pelas condições socioeconômicas, pela visão de cada educador, pela filosofia e linha de ação que a escola adota. Assim, convém lembrar Maria Cândida Moraes quando a mesma coloca:

Sabemos que a escola não deveria educar para o desemprego nem para a desesperança. Isto não faz muito sentido, mas, verdade, é preciso educar para que o aprendiz tenha condições de enfrentar as adversidades e de desenvolver a sua autonomia e criatividade para que possa ser capaz de resolver os seus problemas mais prementes e inventar o que precisa ser inventado. (MORAES, 2003, p. 24)

Concordo com a citação, pois, na experiência adquirida e vivida através da análise dos dados dessa pesquisa, fica evidente que a escola tem a intenção de reforçar a competitividade, quando valoriza os mais capazes e incentiva apenas os que apresentam maior facilidade de aprender, deixando à margem os que apresentam certo grau de dificuldade.

É bom lembrar que os educandos que participaram da pesquisa são os que foram taxados de incapazes no primeiro trimestre do ano letivo, ou seja, a maioria dos professores não acreditava que eles fossem capazes de se superar. Mas os seres humanos, quando são desafiados buscam alternativas para sanar suas dificuldades.

No quinto encontro, foram apresentados três pequenos contos da obra de Eduardo Galeano “*O livro dos abraços*”, que trazem como títulos: “*Os sonhos de Helena*”, “*A viagem ao país dos sonhos*” e “*O país dos sonhos*”. Logo após a leitura dos textos fiz a seguinte intervenção: O que é sonho para cada um de vocês?

Para mim os sonhos têm muitos significados, um deles é uma maneira de podermos nos comunicar com as pessoas que já se foram. Outro tipo de sonho é aquele que desejamos para o nosso futuro, eu tenho vários sonhos, um deles é fazer Magistério e ser professor de Educação Física, também quero fazer uma tatuagem de anjo, que me faça lembrar a minha família. Mas apesar de tudo é bom sonhar, até tem um ditado que diz: - Quem corre cansa, quem sonha alcança. (Educando 9)

É sonhar com algo que seja importante para a vida é um desejo a ser realizado, mas tem muitos sonhos que parecem impossíveis. Sonhar é ser compreendido pela sua própria vontade de realizar um sonho, seja ele difícil ou fácil. Meu sonho profissional é fazer o Magistério, desde a quinta série já pensava em ser professora, não me interessavam as outras profissões. Sem muito dinheiro, sem muito luxo, mas se concretizar esse sonho serei realizada e feliz. (Educando 7)

Bom, eu tenho um sonho de fazer uma faculdade de Administração, para trabalhar em uma empresa, ou ir para o quartel e seguir carreira militar, gostaria muito de ajudar minha família, pois quando eu era pequeno meu pai ficou muito doente, eu tive muito medo que ele não melhorasse. Esses são os meus sonhos e vou batalhar para realizá-los. (Educando 8)

Sonho, para mim, é sonhar com algo que eu quero para a minha vida, para a minha família, que todos nós possamos ter um emprego, uma profissão, pretendo fazer um Curso Técnico, ou ter uma frota de caminhões. Outro sonho que tenho é de ser piloto da aeronáutica, mas, esse, acho difícil de realizar, também quero ter uma grande família e ser feliz. (Educando 3)

Sonho, às vezes, é alguma coisa boa, é sonhar com algo que você já fez ou quer fazer. Alguns sonhos são difíceis de realizar outros são fáceis, mas não devemos deixar de sonhar e de buscar a realização de nossos sonhos. (Educando 1)

Sonhar é tentar alcançar nossos objetivos, eu tenho muitos sonhos. Mas sei que, às vezes, o sonho está distante e não acreditamos que seja possível realizá-lo. (Educando 6)

Nesse encontro, o que mais me surpreendeu foi a capacidade e criatividade com que todos os educandos analisaram e refletiram sobre as suas experiências de vida, através das conversações que começavam a fluir espontaneamente. Cada fala era uma nova forma de perturbação positiva. Observei que eles se expressavam em constante construção pessoal, com autoria e envolvimento emocional. Eles conseguiram, a partir das emoções que os contos fizeram emergir, fazer um elo com a vida, inseparável no processo cognitivo, disparando uma organização interna capaz de expressar que é possível perseguir os sonhos.

Pellanda (2003), ao propor as conversações como método para a pesquisa complexa, lembra que a lógica que serve de referência à atividade do grupo não é linear, mas de recursividade, uma vez que “o que cada um diz no grupo tem consequências em todos os outros de maneira singular e, ao mesmo tempo, as reações do grupo voltam ao autor da primeira mensagem numa atitude de retroação” (PELLANDA, 2003, p. 1384).

Na verdade, como educadores ou como responsáveis pelo funcionamento da escola numa organização autopoietica, sabemos que é necessário e urgente melhorarmos a capacidade de conversar, de permitir essa troca e reflexão sobre nossa prática pedagógica para irmos além dos muros da escola e, dessa forma, fazermos a articulação do que aprendemos na escola com a realidade.

Segundo Maria Cândida Moraes (2003, p. 66), “na realidade precisamos resgatar o prazer em aprender, aquela sensação de satisfação e alegria que sentimos quando a consciência nos informa que conseguimos superar mais um desafio”. Sendo assim, a importância da educação está em desafiar as nossas crianças e adolescentes para levá-los a refletir, a desejar, a investir na descoberta das coisas novas e desafiantes, instigando-os a continuar aprendendo ao longo da vida.

Durante esse encontro, um educando fez um comentário que revela o quanto ele conseguiu adquirir confiança através das reflexões oportunizadas em nossas oficinas. Ele comentou que estava entendendo melhor a disciplina de História porque passou a querer

descobrir o que está nas entrelinhas, o que vem por detrás do texto escrito, ou seja, ele fez uma ligação com a realidade.

No sexto encontro trabalhamos com a narrativa “*Causos/2*”, também do autor Eduardo Galeano. A beleza desse texto narrativo está na sequência de fatos que nos revela uma história antiga, como se tivesse acontecido no tempo das nossas avós ou bisavós, mas que possui expressões que os adolescentes usam no cotidiano como “mequetrefe”. Após a leitura oral do texto, passei a observar a reação dos educandos. Muitos demonstravam alegria, alguns ficaram surpresos ao final. Imaginei que os participantes não teriam o que escrever, mas aconteceu exatamente o contrário, o texto despertou muito o interesse deles, principalmente pelos diferentes significados que empregaram para a palavra “baú”. O símbolo baú que aparece no texto foi responsável por desencadear a curiosidade e a reflexão sobre o mistério que envolvia aquele estranho objeto que fez com que os educandos disparassem toda uma organização subjetiva que foi compartilhada com o grupo no momento das conversações:

Para mim esse baú do velhinho possui muitos significados, mas um deles é a vida, o passado, onde os bons momentos da juventude ficaram guardados. Ele já achava que não adiantava mais viver e estava esperando a morte chegar. Mas os ladrões vieram e roubaram as suas cartas, com o passar do tempo começaram a devolvê-las uma a uma, o velhinho começou a reviver. O baú representa as coisas que guardamos ao longo da vida, quem sabe eu abra os meus tesouros e reviva as boas lembranças. (Educando 5)

Eram lembranças de um passado bom e feliz para o velhinho, que ele recordava e voltava no tempo, lembrava-se dos amores e romances do passado. Ele já estava desanimado pronto para morrer, quando os ladrões começaram a devolver as cartas roubadas ele voltou a ter gosto pela vida, tendo forças para continuar. Para mim o baú são as lembranças, os momentos de felicidade. (Educando 2)

Seu mequetrefe tinha esquecido de viver, graças aos ladrões ele voltou a se imaginar e se considerar feliz com o coração batendo cheio de emoção, por despertar os sentimentos mais ricos de sua juventude, por acreditar que suas lembranças nunca poderão ser esquecidas. O baú seria as recordações de uma vida inteira, lembrança de que fui feliz e às vezes triste, são coisas que guardarei na memória. (Educando 7)

O baú e se lembrar da sua vida, que jamais irá voltar, quando pensava no passado se lembrava do presente. Eu imagino que no passado ele era um rapaz feliz e forte. No presente ele só pensava na morte que viria buscá-lo. Mas com os bandidos entregando as cartas para ele, vieram todas aquelas lembranças do passado que o deixavam feliz, pois já estava correndo, pulando e se divertindo. O baú para mim seria uma maneira de guardar as coisas boas e ruins da vida para não esquecê-las, (Educando 1)

O baú representa os acontecimentos de toda uma vida, que fizeram com que o velhinho tivesse força para continuar vivendo, ele até melhorou, levantou da cama quando os ladrões começaram a devolver as cartas de amor. Eu também tenho boas lembranças guardadas no baú. (Educando 8)

Dessa forma, as diferentes redes de relações que eles estabeleceram para buscar sentido para o baú que apareceu no texto demonstraram a fantasia e a reflexão que surgiu nos

leitores naquele momento. A questão chave desse texto era sobre o que teria dentro do baú, mas no final do texto foi revelado pelo autor que eram cartas que o velhinho guardava para recordar um passado distante que trazia lembranças de um grande amor.

O texto narrativo “*causos/2*” permite-nos pensar a cognição como uma atividade complexa, não regida por uma lógica formal do terceiro excluído, mas um processo dinâmico onde dimensões aparentemente distintas do humano se unem em complementaridades: autonomia e interações. A partir dessas considerações, percebemos a leitura como um processo de “fazer emergir” através da atividade interna de recriação do texto com autonomia e, ao mesmo tempo, resultante do viver e tornar-se. Nesse sentido, a leitura seria um dispositivo da cognição e do sujeito que nos perturbaria, mobilizando-nos para que possamos nos inventar de forma autônoma.

No sétimo encontro, o texto escolhido traz como título “*Como os campos*”, da escritora Marina Colasanti. Nesse encontro pedi que os estudantes lessem silenciosamente o texto. Em um segundo momento, o mesmo foi lido em voz alta por uma das meninas presentes. Ao terminarmos a leitura, foi a vez das trocas de ideias sobre o texto. Valorizei em todos os momentos a emoção, a subjetividade que apareceu nas falas dos participantes, explicitando curiosidade e interesse de cada um naquele momento. É isso que, de certa forma, garante a motivação intrínseca daqueles que querem conhecer e avançar. E, quando se conscientizam das suas limitações, torna-se mais fácil superá-las.

O texto “*Como os campos*” inicia-se com um desafio que perturbou a leitura dos educandos quando, no segundo parágrafo, surgiu o seguinte questionamento: - Senhor, como devemos vestir-nos? Um problema que precisa de uma resposta. O texto narrativo apresenta a característica de fazer esse chamamento como quem dialoga com o leitor e faz com que o mesmo busque respostas para as questões que precisam ser resolvidas pelas personagens. Essa proposta do autor a cada um dos leitores faz com que o sujeito se envolva para a resolução do conflito que se estabeleceu. É a necessidade de resolver o problema que o leva a elaborar, a refletir, a levantar hipóteses, a buscar informações, a reelaborar seu conhecimento e, assim, conseguir lidar com seus sentimentos. A seguir, coloquei as opiniões de alguns dos educandos:

A minha opinião sobre o texto, é que nunca devemos julgar as pessoas, por terem roupas melhores, por serem ricas ou pobres, brancas ou negras, não importa, o mais justo é tratar todos da mesma maneira, não menosprezando as pessoas humildes. E, também esse texto fala sobre os jovens que compraram tecidos finos, cada qual quis ser melhor que o outro, mas um entendeu o que mestre ensinou, com seu esforço e com o material mais simples confeccionou a própria roupa. Essa é a grande lição que

nunca devemos querer ser melhor que os outros, mas temos que lutar para alcançar nossos objetivos de maneira honesta, com nosso próprio esforço. ( Educando 4)

O texto nos mostra que, muitas vezes, as coisas mais simples e verdadeiras são as mais importantes, pois o contentamento do sábio foi com o rapaz que, com o esforço de seu trabalho, colheu algodão, teceu e fez a roupa. Certo dia, um passarinho confundiu com um campo e sentou em seu ombro. O que eu entendi do texto é que aquilo que se consegue com o trabalho tem muito valor. ( Educando 9)

Acho que devemos ser como a gente é, sem copiar os outros, ter honestidade, seriedade, responsabilidade, não ficar se comparando com os outros, porque ninguém é igual, cada pessoa tem seus pensamentos, sua maneira de ser, de se vestir, uns são mais simples, outros são mais chiques, mas o que importa é ser feliz. (Educando 3)

Para mim esse texto é pequeno, mas achei difícil de entender, porque o sábio disse que deveriam vestir-se como os campos... Eu acho que o sábio quis ensinar que o trabalho é o mais importante, pois o rapaz que o deixou contente foi aquele que preparou a terra, plantou, colheu e com seu esforço fez a própria roupa. (Educando 2)

A cada novo encontro o sucesso ou avanço obtido pelos participantes servia como estímulo para continuarmos. Observei que, na medida em que o tempo passava, as auto-produções dos educandos apresentavam mais complexidade.

No oitavo encontro, apresentamos o texto de Marina Colasanti “*As janelas sobre o mundo*”. Nesse dia os participantes da pesquisa queixaram-se porque já estávamos nos encaminhando para os encontros finais. Eles comentaram que sentiriam muita falta do grupo de pesquisa, da possibilidade de discutir suas opiniões, da liberdade com que expressavam o que estavam pensando no momento, visto que, num grupo menor, era mais fácil de interagir. Uma menina ressaltou o vínculo de amizade, respeito e solidariedade entre os participantes. Apesar de serem colegas, eles não eram tão amigos como se tornaram durante o trabalho de pesquisa.

O texto narrativo trabalhado no oitavo encontro conta a história de um rei muito ocupado que mandou construir 365 janelas em seu castelo: uma para cada dia do ano. Dessa forma, a cada manhã poderia observar a sua propriedade de um ângulo diferente. Certa manhã, o camareiro real abriu a janela, e o rei viu, junto a uma roseira, uma moça mais bela que o jardim. Ele permaneceu durante todo o dia a observá-la, somente retirou-se ao cair da tarde.

Na manhã seguinte, poderia ter olhado através daquela janela, porém não o fez e passou os próximos dias olhando através das outras janelas. Esperava ansioso para que chegasse o dia em que pudesse olhar a paisagem em que vivia a moça que não saía do seu pensamento. Mas, para sua surpresa e tristeza, quando voltou àquela janela, a moça não estava lá:

E assim debruçado, uma manhã bem cedo, viu um focinho prateado emergir da toca ao pé de um tronco, e a raposa sair carregando na boca seu filhote. Não, certamente a moça não viria, pensou o Rei respondendo à sua própria pergunta. [...] E olhando o rastro da raposa o Rei percebeu, num sorriso, que não tinha pressa. O mundo era vasto diante da janela. E no escuro do seu peito o mel começava a gotejar. (COLASANTI, 1997, p.114)

Na literatura de Marina Colasanti, a ruptura com o tradicional estende-se, também, aos finais inusitados na maioria dos contos. Quando lemos uma narrativa que remete aos contos de fadas, geralmente, encontramos histórias otimistas que, mesmo contando algumas situações tristes, levam a um final feliz. O conto citado anteriormente foge à regra, porque há uma quebra do horizonte de expectativa do leitor quando chega ao final do conto narrativo e a moça não aparece.

Ao final, o leitor não sabe se o rei encontrou a moça, aspecto que contribui para a constituição de vazios no texto, que permitem ao público leitor imaginar o que teria acontecido com a personagem, e, assim, o leitor será capaz de preenchê-los, descobrindo seu papel no jogo ficcional, como os definidos por Iser (1996), que sugerem qualidade estética a obra e permitem ao leitor relacionar-se de forma mais intensa na concretização da mesma, pois ele sente-se instigado a preencher essa lacuna. Os educandos fizeram questionamentos: “será que a moça apareceria” e ainda “por que o rei não tomou a iniciativa de descer e ir ao encontro da moça no dia em que a viu?”

O aspecto considerado muito importante foram as relações que os jovens teceram com as suas histórias de vida ao expressarem que não se deve deixar as oportunidades passarem, que todas as pessoas precisam trabalhar, mas que não se pode deixar de viver. Nessa perspectiva, se estabelece o processo de comunicação na atividade de leitura, através da relação dialógica entre texto e leitor, esse último podendo ativar sua imaginação e elaborar um desfecho coerente com a sua própria experiência de vida ou até mesmo aceitar um final em aberto.

No nono encontro, foram trabalhados dois textos, do autor Eduardo Galeano que trazem como títulos: *A desmemória /2* e *O medo*, após a leitura oral do texto, realizada por mim, seguiu-se o espaço para as conversações sobre o que perturbou ou chamou a atenção de cada ouvinte. Transcrevi algumas falas dos educandos:

Bom! Até me dá medo de falar sobre o medo... sorriu... Medo é uma sensação horrível, deixa a pessoa estranha, fica toda desconfiada e olha para todos os lados, como se alguém estivesse te seguindo. À noite é pior ainda, parece que você vai enxergar uma assombração. Eu moro no interior e sempre contam histórias de

peças que aparecem nas estradas, ou vultos que surgem nas noites de lua cheia, assustando os cavalos, muitas histórias são lendas. Também tenho outro tipo de medo que é de perder as pessoas da minha família, não gosto nem de pensar nisso. (Educando 4)

Medo é suar frio, tremer, sentir o coração bater acelerado, parece que vai sair pela boca. Eu acho que não existe uma pessoa que nunca tenha sentido medo. Quando eu era criança sentia medo de bruxa, de assombração, de papai Noel, do velho do saco (minha mãe dizia que quem incomodasse o velho do saco pegava e levava embora), também tinha muito medo de lugares escuros e de fazer injeção. Com o passar do tempo vamos perdendo alguns medos, mas outros acompanham a gente, é difícil se livrar deles. (Educando 1)

O primeiro texto era difícil, mas entendi que o medo pode nos prejudicar, pois deixamos de realizar as coisas quando estamos com medo, ficamos inseguros não temos coragem para seguir, o medo atrapalha muito. (Educando 7)

Eu acho que o medo acompanha a gente desde que somos crianças, nessa época temos medo de quase tudo, na adolescência temos vergonha, timidez, às vezes, gostamos de uma guria e não temos coragem de chegar nela para conversar, temos medo de falar quando tem muita gente, para não pagar “mico”. (Educando 5)

Sobre o texto *A desmemória*, eu entendi que no tempo da ditadura as pessoas não tinham liberdade de expressão, tudo era proibido, inclusive algumas músicas foram censuradas e seus autores presos, as pessoas não podiam ficar até tarde na rua, mas muitas pessoas tinham coragem e falavam o que pensavam, essas foram exiladas, foi a professora de História que nos falou sobre isso. O outro texto é parecido com o primeiro, porque fala sobre o medo da liberdade, o bichinho que sempre fico preso agora tinha medo da liberdade. (Educando 8)

Nos último encontro, o texto escolhido foi *A casa das palavras*, também do autor Eduardo Galeano, nesse encontro a emoção estava mais presente, pois tínhamos que abandonar o nosso lugar seguro, no qual construímos um vínculo de amizade, de companheirismo, de solidariedade, de troca, de conhecimento, que jamais esqueceremos. Como de costume realizamos a leitura oral do texto, após seguiram-se as conversações que nessa etapa fluíam naturalmente. Nessa tarde, fizemos uma retrospectiva, lembrando o que mais marcou em cada um dos participantes. Minha intervenção foi a seguinte, qual foi o crescimento de cada um de vocês? Conforme eles foram falando eu escrevia, coloquei todas as falas em ordem, no texto, mas no encontro cada um falava no momento em que sentia necessidade, a seguir transcrevi o que eles disseram:

Eu consegui vencer o medo que tinha de participar em aula, agora respondo quando as professoras perguntam, já fui até elogiado pela professora de Ciências, ela disse que estou mais participativo em aula, me senti muito feliz. Em História também melhorei, agora entendo melhor o conteúdo, antes eu lia, mas os textos não tinham sentido. Sentirei saudade das oficinas de narrativas. (Educando 1)

Não gosto nem de pensar que estão acabando nossos encontros, mesmo vindo de bicicleta, percorrendo cinco quilômetros, não achava difícil, porque gostei muito de participar das oficinas. No começo eu vim só para ver como seria, mas acabei gostando tanto que não queria faltar nenhum dia. Eu até fiz um acróstico com o nome de cada colega e da “profe” Rita, colocando as características de vocês, com

certeza não esquecerei as nossas conversas. Eu queria pedir desculpas para meu colega J. “educando 8”, pois muitas vezes nossas opiniões eram contrárias e discutíamos sobre os textos, mas aprendi muito, que para entender as coisas tenho que ler várias vezes e prestar atenção. Percebo que, nas aulas, estou mais tranquila, mais confiante de que sou capaz de vencer as dificuldades, antes eu errava os exercícios, ficava arrenegada, xingava e meus colegas riam de mim. (Educando 2)

Já estou triste, com certeza sentirei saudade, pois no final do ano irei embora de Encruzilhada, mas valeu muito os encontros, melhorei em todos os sentidos, nas aulas e em casa, minha mãe até comentou que eu estou mais alegre, mais falante. Aos colegas que participaram do grupo gostaria de dizer que vocês foram muito legais, não vou esquecê-los. Quero estudar para ajudar minha mãe ela trabalha muito, e sempre diz gostaria que eu fizesse faculdade. (Educando 3)

Bom, vou sentir saudade de vocês também, porque, aqui, o grupo é menor e podemos falar mais abertamente de todos os assuntos, mas na sala de aula nos encontraremos. Professora, gostaria de desejar que seu trabalho seja recompensado, pois você entendeu-nos e sempre está do nosso lado, tentando ajudar-nos, muito obrigado. (Educando 4)

Eu pensei em não vir hoje, porque seria nosso último encontro e sabia que ficaria triste, mas quando se aproximou o horário, peguei meu material e vim. Percebi que estou mais concentrado em aula, antes de participar do grupo já me considerava reprovado de ano, mas agora eu quero correr atrás do tempo perdido e estudar para não repetir mais um ano. Aqui aprendi que nunca podemos desistir de buscar, que a busca pelo conhecimento deve nos acompanhar pela vida afora, são palavras que muito ouvi da professora Rita, que não é apenas nossa professora, mas uma amiga. (Educando 5)

Estou feliz, porque tive a oportunidade de participar do grupo, pela insistência da “profe” eu não estava muito a fim, mas depois que vim não me arrependi, sempre gostei das aulas de Língua Portuguesa, porque ela sempre valoriza, elogia quando fazemos as atividades, as produções de textos e, principalmente, quando erramos ela sabe como nos ensinar a aprender com os erros e nos incentiva a seguir em frente, jamais desistir. (Educando 6)

Esse grupo é muito legal, pois ficamos amigos mesmo, como eu venho do interior, tinha muita vergonha de falar na aula, porque tem muita gente e todos ficam olhando quando a gente fala. Aqui não, como são poucos eu tive coragem de falar, mas no início foi difícil, falava bem baixinho e sentia um calor no rosto. Depois, fui me acostumando e consegui participar, os colegas e a professora me ajudaram muito a vencer esse medo, quando perguntavam a minha opinião. Para mim valeu a pena ter ficado na cidade, às quartas-feiras, para participar dos encontros. (Educando 7)

De todos do grupo, acho que sou o mais falante, me considero divertido e feliz, gosto de dar a minha opinião, adoro contar histórias, falei coisas da minha vida que pouca gente sabe, inclusive revelei alguns dos meus segredos. Não tenho dificuldade para falar, mas para escrever as coisas se complicam, mas estou tentando melhorar. Desde que fui convidado pela professora para participar do grupo já pedi autorização para meus pais e eles concordaram, pois eu sabia que seria bom para mim. Estou mais confiante, como disse um de meus colegas, até estou tirando notas melhores nas provas. Valeu muito! Se tivesse que começar novamente eu participaria. (Educando 8)

Acho que teve muita coisa positiva, como a amizade entre os participantes, a melhora nas notas, os textos eram bons dava para falar muito sobre eles, só não gostei daquele que falava da falta de memória, da ditadura, acho que porque não entendi direito. Ah! Outra coisa boa que aconteceu foi quando as outras professoras começaram a perceber que estávamos mais dedicados e participativos em aula, isso

nos ajudou bastante, pois todo aluno gosta de ser elogiado. Gostei muito mesmo, foi show! (Educando 10)

Convém salientar que, não apareceu a transcrição do educando de número nove, porque o mesmo fraturou a perna e não pode ser fazer presente nos últimos encontros.

Essa retomada da trajetória construída durante os quase três meses em que nos reunimos. A reação dos educandos foram as mais diversas possíveis, desde a alegria e a emoção por terem participado da pesquisa até tristeza, a sensação de perda e certo receio, porque não iríamos nos encontrar nas tardes de quarta-feira para ouvirmos os textos narrativos e, a partir desses, expressar as vivências, os mais profundos pensamentos e sentimentos, os quais jamais teriam coragem de mostrar em uma sala de aula repleta de alunos.

As marcas na fala e escrita dos estudantes revelavam melancolia, porque dali para frente eles teriam que continuar a caminhada por conta própria. Certamente, lembrarão dos nossos encontros, das revelações, dos desabafos, das histórias das quais muitas vezes foram os protagonistas, quando narravam suas histórias de vida, que se confundiam com as narrativas lidas, pois apresentavam algum traço que disparava toda uma organização interna que fazia vir à tona a subjetividade.

A leitura foi o ponto de partida para que houvesse modificações na interação entre o jovem e os textos narrativos. Os leitores inicialmente apresentavam-se distantes, realizavam uma leitura superficial, sem perceber a riqueza do texto quando observado de forma mais atenta. Assim, fomos aprofundando nossa leitura no sentido de desvendar as informações que se encontram nas entrelinhas do texto. Algumas intervenções e perturbações foram surgindo ao longo das oficinas, provocando reflexões pelos sujeitos: O que é ler? Por que é importante saber ler e entender um texto?

O ato de ler tem uma repercussão que excede os limites do texto, desencadeando um processo de transformação na subjetividade dos leitores e provocando uma profunda reflexão sobre a conscientização da importância de uma leitura que faça sentido ao leitor, o que fica evidente no seguinte depoimento de um dos participantes das oficinas: “... sabe que agora presto bastante atenção nos detalhes que os autores descrevem, eles têm alguma intenção, antes eu lia, mas não percebia o que estava por trás do texto, nas entrelinhas, agora leio com muito mais atenção e entendo melhor, até nas outras disciplinas percebo que estou melhorando”.

Em razão dos aspectos observados, tenho a certeza de que, ao desenvolver esse trabalho envolvendo os textos narrativos na sala de aula, devemos enfatizar a importância do

papel do educador como mediador dessa leitura. Essa mediação ocorria no decorrer dos encontros, pois, como observadora implicada, pude intervir através de alguns questionamentos necessários para que novas reflexões surgissem, possibilitando o crescimento do grupo. Convém salientar que a confiança, a solidariedade, os laços afetivos construídos foram variáveis que propiciaram aprendizagens.

A emoção foi o mais forte dispositivo de perturbação para os sujeitos em relação à leitura de textos narrativos. Isso me pareceu evidente pelo fato de que as conversações ocorridas nas oficinas partiam daquilo que havia tocado cada educando na leitura e davam espaço para as narrativas próprias, pessoais, em que, sobretudo, as identificações com o lido estavam presentes, evidenciando a linguagem como um fenômeno social, histórico e cognitivo.

De acordo com Maturana e Varela (1995, p. 233), “a linguagem permite a quem opera nela descrever-se a si mesmo e às suas circunstâncias” e ainda complementam que “somos observadores e existimos num domínio semântico criado pelo nosso operar linguístico”. Na linguagem, somos capazes de demonstrar o modo como organizamos e damos coerência às nossas reflexões, as quais trazem a marca da identidade de cada sujeito. Portanto, considerar o ponto de vista do outro no nosso domínio experiencial ocorre através da linguagem e da reflexividade, sendo assim o caráter ético da construção do conhecimento se dá na linguagem e nas nossas ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas sem imaginação  
podem ter tido as mais imprevistas aventuras,  
podem ter visitado as terras mais estranhas.  
Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou.  
Uma vida não basta apenas ser vivida:  
Também precisa ser sonhada. (Mário Quintana)

Acredito, como uma educadora apaixonada, idealista, porém consciente que as nossas escolas precisam de pessoas que tenham um novo olhar para os educandos, que procurem incentivá-los, para que os mesmos sintam prazer em ir à escola e encontrem sentido no que aprendem. É por esses jovens e por acreditar que tenho compromisso de fazer algo pela educação que desenvolvi essa pesquisa com textos narrativos que serviram de dispositivos para uma possível ressignificação dos sujeitos.

Por isso, meu desejo é ampliar e compartilhar esse projeto com outros educadores, acenando com a possibilidade de que os mesmos possam experienciar situações de aprendizagem com os textos narrativos na perspectiva da autopeise.

Durante a realização das oficinas, o nosso objeto de estudo modificava-nos e era modificado por nós. É indescritível o crescimento, a satisfação que senti em tecer as construções, pois estava inserida no contexto. Certamente minha prática pedagógica modificou-se para melhor. Tenho convicção de que, ao iniciar esse trabalho, não imaginava

como seria gratificante perceber a autonomia dos educandos, dado o fluxo de convivências e aprendizagens que foram experimentadas ao longo do trabalho.

A minha escolha pelos textos narrativos como objeto de estudo foi de fundamental importância, pois os mesmos carregam em si uma proposta de ressignificação do sujeito pelo efeito que deflagram na vida de cada leitor, uma vez que os textos narrativos são uma forma ímpar de conhecimento, fazem com que o leitor vivencie suas experiências através dos fatos narrados, e apresentam situações e conflitos inerentes a qualquer ser humano. Esses textos possibilitaram a construção de redes afetivo-cognitivas que provocaram, em sala de aula, a complexificação crescente dos sujeitos. As atividades de leitura, as conversações e as produções escritas ocorreram em estreita relação, possibilitando aos sujeitos diferentes formas de expressão de conhecimentos, emoções, percepções e a oportunidade de socialização e reelaboração do que era constantemente construído na convivência com o grupo.

A convivência com o grupo de alunos permitiu a proximidade, a troca, a confiança, a observação, o conflito positivo que ocorria no momento de defender o posicionamento sobre as questões levantadas e, conseqüentemente, a transformação, a partir da interação com os demais colegas. Assim vivenciamos a *autopoiesis* na experiência com os textos narrativos.

Os próprios sujeitos foram encontrando suas respostas com o tempo, pois os textos narrativos possibilitaram as mais variadas interpretações, uma vez que cada interpretação depende das experiências vividas pelo leitor. Assim, no decorrer do trabalho poderíamos observar que, fatores externos ao texto - o meio em que os leitores viviam, o conhecimento prévio, as expectativas e as hipóteses- interferiam no lido, já que as diferentes leituras eram sempre construídas a partir da história dos sujeitos, das suas vivências, das inferências norteadas pela significação do texto que era apresentado e contribuíram no processo de dar vida à narrativa e dialogar com ela.

Segundo Pellanda (2005, p.55) “[...] por isso, pensar a leitura e o leitor nessa perspectiva autopoietica é referir-se a um sistema de relacionamento leitor-texto.” Nesse caso o texto narrativo seria apenas um instrumento capaz de desencadear nos sujeitos processos cognitivo-ontológicos complexos, pois esse contato com o mesmo fez com que o leitor se constituísse e se transformasse.

A leitura, nesse processo cognitivo complexo da perspectiva autopoietica, foi vista como uma atividade interna de recriação do texto com autonomia (autoria) e, ao mesmo tempo, resultante da interação inseparável do próprio processo da vida. Dessa forma, algumas questões epistemológicas e ontológicas surgiam a partir dessa realidade em movimento e de interações incessantes que formam verdadeiras redes dinâmicas. A aprendizagem ocorre

processualmente num fluxo contínuo, em que há confiança, autenticidade, empatia, auto-organização e na qual educando e educador trocam experiências, refletem sobre seus conhecimentos e aprendem juntos.

Se a aprendizagem tem a ver com a nossa ontogenia - “aprender é viver”-, como se defende na *teoria da autopoiese*, a educação caracteriza-se por ser um ato de observação -“tudo que é dito é dito por um observador”-, segundo a mesma teoria biológica. (MATURANA 1999, p.128; OLIVEIRA, 1993 e 1999a).

A observação ocorre pela capacidade que possuímos de lidar com as nossas representações mentais como se elas tivessem um estatuto ontológico. Ainda segundo Clara Oliveira (1999a), todo ato educativo gira em torno da observação do educador- observador, da sua representação mental do educando e, mais do que isso, da crença de que a representação mental do educando corresponde à sua realidade ontológica.

Por essa razão, muitos educadores sentem-se frustrados quando percebem que os educandos não aprenderam de fato a partir das atividades da forma que lhe foram apresentadas. Muitas vezes esses educadores transferem essa derrota ao educando, considerando que ele não estava atento ou não havia se preparado para compreender o que lhe estava sendo transmitido. Outras vezes, os educadores focalizam as nossas atividades na construção da aprendizagem individual dos educandos.

Isso ocorre porque os educadores ainda não perceberam que aprendizagem e vida caminham juntas, sendo assim os educandos encontrarão significado para as atividades de construção de conhecimento quando a aprendizagem tiver relação e for ressignificada de acordo com a sua maneira de compreensão do mundo, ou contribuir para a flexibilização dos mesmos. Caso isso não aconteça os educandos eliminarão a aprendizagem pontual que ocorreu. (OLIVEIRA, 2003a e 2003b).

Considero que os educadores precisam buscar alternativas capazes de contornar essa situação e conceber o aluno como autor de seu saber, resultado de uma construção contínua através das relações interpessoais, com o mundo a sua volta e com as informações difundidas na sociedade. O resultado excelente da pesquisa foi que ao chegar ao final do ano letivo dos dez educandos que participaram da mesma, apenas dois não conseguiram aprovação, oito foram aprovados e irão para o Ensino Médio, um dos alunos fraturou a perna, não comparecendo para realizar as provas finais, mas esse terá chance de realizá-las no início do próximo ano. O outro que não conseguiu aprovação eu o incentivei a inscrever-se para as provas do ENCCEJA, ele disse que certamente iria fazer.

Este trabalho de pesquisa extrapolou as situações restritas ao ambiente escolar cerceador, na intenção de investigar a complexidade que envolve a aprendizagem e a construção do conhecimento, ou seja, propiciar um ambiente desafiador capaz de desencadear processos afetivo-cognitivos complexos, através da valorização da expressão de cada participante. Durante a realização da pesquisa, apenas se confirmou para mim que não há separação entre educação e vida, pois as informações devem servir de meios para ajudar educandos e educadores no processo de construção do conhecimento.

Além disso, não tenho a pretensão de que outros pesquisadores cheguem exatamente às mesmas representações dos mesmos fatos, mas que exista certa coerência de que a forma construir os dados presentificados neste trabalho, aceitável no contexto histórico em que ele se insere.

Sendo assim, através dessa pesquisa e das questões apontadas, podemos oportunizar outras pesquisas nas demais áreas das Ciências Humanas, inclusive outras interpretações podem ser discutidas, sugeridas e aceitas. Com isso, acredito que os resultados apresentados não encerram a investigação científica, mas permitem sempre um recomeço um novo olhar no sentido de que oferecem inúmeras possibilidades de abordagens, de considerações e de construções que não poderão ser esgotadas apenas neste trabalho, visto que, na proposta de *autopoiese* e da circularidade, não temos verdades absolutas, mas estamos sempre em construção enquanto sujeitos na aprendizagem, o que nos possibilita uma ressignificação a cada etapa da vida.

Gostaria de encerrar minha dissertação com a mensagem que os alunos entregaram-me no último dia, o que apenas confirma as teorias defendidas no trabalho, uma vez que as mesmas têm como base a subjetividade, a autopoiese e a complexidade, presentes na sala de aula. Mas, somente, são percebidas por educadores que tem um olhar especial e, também paixão pelo que fazem, por isso, tenho a certeza de que estou no caminho certo, dedicando-me a arte tão nobre, que é a de educar e ser apaixonada pelo que faço.

O reconhecimento dos educandos maravilhosos que tive o prazer de conviver, durante esse ano, foram capazes de me surpreender e emocionar muito, por isso resolvi dividir a mensagem com vocês...

Professora madrinha!

Obrigado por fazer do aprendizado não um trabalho, mas um contentamento.

Por fazer com que nos sentíssemos pessoas de valor; por nos ajudar a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazê-lo cada vez melhor.

Obrigado por afastar o medo das coisas que pudéssemos não compreender; levando-nos, por fim, a compreendê-las...

Por resolver o que achávamos complicado... Por ser pessoa digna de nossa total confiança e a quem podemos recorrer quando a vida se mostrar difícil... Obrigado por nos convencer de que éramos melhores do que suspeitávamos.

Com carinho dos teus alunos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. (coord.) *Era uma vez... na escola – Formando educadores para formar leitores*. Belo horizonte: Formato, 2001.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BENJAMIN, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COLASANTI, M. *Longe como o meu querer*. São Paulo: Ática, 1997.

CONNELLY, M; CLANDININ, J. “*Relatos de experiência e investigação narrativa*.” In: Larossa, Jorge et all *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-51.

DELL’ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI escolar: dicionário da língua portuguesa*. 4.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GALEANO, E. H. *O Livro dos Abraços*, Tradução de Eric Nepomuceno – 2ª ed. Porto Alegre: L& PM, 1991.
- GIARDINELLI, M. *Assim se escreve um conto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. São Paulo: Cultrix, 1973, p.225-250
- GUIMARÃES, A. A. *Professor construtivista: desafios de um sujeito que aprende*. 1995. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo, Ed. 34, 1996.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LARROSA, J. *La experiencia de La lectura*. México: FCE, 2003.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: companhia das letras, 1997.
- MARGULIS, L.& SAGAN, D. *O que é vida?* Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- MARIOTTI, H. *As paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MATURANA, H. & NISIS, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dólmén, 1997.
- MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento-As bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Psy, 1995. São Paulo: Palas Athena, 2004. Traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.
- MOISÉS, M. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, R.J Vozes, 2003.

MORIN, E. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Vol. 1. Sintra: Europa-América, 1987.

\_\_\_\_\_. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra: Europa-América, 1990.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget, 4ª ed. Traduzido por Dulce Matos.2003.

O CONTO em geral. *Letras de hoje*, Porto Alegre, nº 18, 1974.

OLIVEIRA, C. C, *Educação como processo auto-organizativo – fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1999a.

\_\_\_\_\_. *A lógica da observação- Contributos para esclarecimento do conceito de construtivismo*. In. *Diacrítica*, nº 17/3, 2003a.

OLIVEIRA, C. C, *Jean Piaget e a epistemologia contemporânea. Discursos epistemológicos modernos e pós- modernos*. Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco, 2003b.

OLIVEIRA, C. C, “*Autopoiesis e as Ciências Humanas*”, In. *Revista de Educação*. Faculdade de Ciências de Lisboa. Vol.3, nº 2, 1993.

PAULINO, G. e outros. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Sociedade, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1377-1388, dezembro 2003.

PELLANDA, N. M. C. *Conversações: Modelo cibernético da constituição do conhecimento/ realidade*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1377-1388, dezembro 2003.

PIAGET. J. *Biologia e conhecimento- Ensaio sobre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

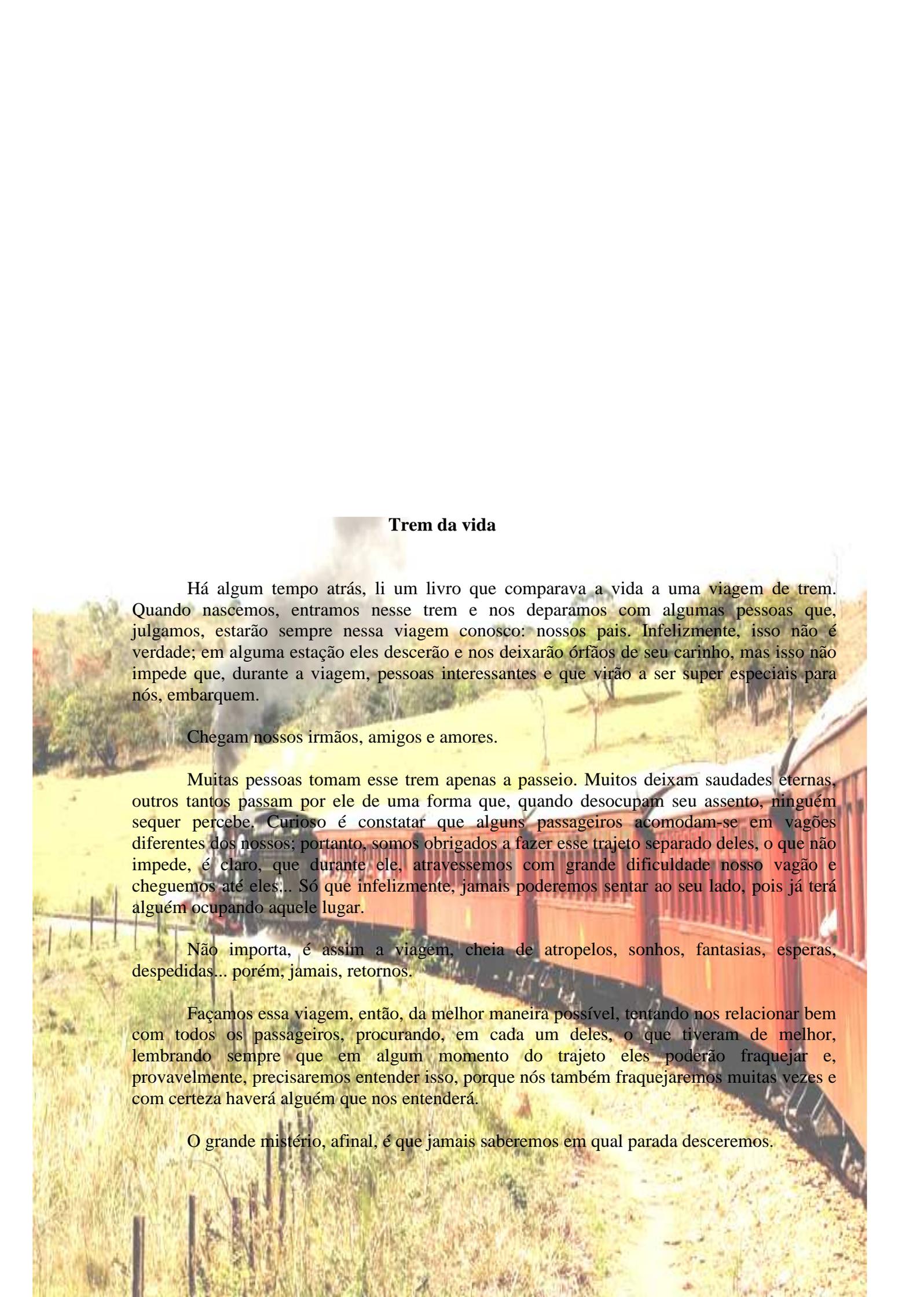
Sites pesquisados

< [http://www.geocities.com/fe\\_edf283/benjamin1-11.htm?200826](http://www.geocities.com/fe_edf283/benjamin1-11.htm?200826)> Acesso em 12 abr. 2009

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo\\_Galeano](http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Galeano)> Acesso em 24 set. 2009.

<<http://html.editorial-caminho.pt>> Acesso em 24 set. 2009.

**ANEXOS**



## Trem da vida

Há algum tempo atrás, li um livro que comparava a vida a uma viagem de trem. Quando nascemos, entramos nesse trem e nos deparamos com algumas pessoas que, julgamos, estarão sempre nessa viagem conosco: nossos pais. Infelizmente, isso não é verdade; em alguma estação eles descerão e nos deixarão órfãos de seu carinho, mas isso não impede que, durante a viagem, pessoas interessantes e que virão a ser super especiais para nós, embarquem.

Chegam nossos irmãos, amigos e amores.

Muitas pessoas tomam esse trem apenas a passeio. Muitos deixam saudades eternas, outros tantos passam por ele de uma forma que, quando desocupam seu assento, ninguém sequer percebe. Curioso é constatar que alguns passageiros acomodam-se em vagões diferentes dos nossos; portanto, somos obrigados a fazer esse trajeto separado deles, o que não impede, é claro, que durante ele, atravessemos com grande dificuldade nosso vagão e cheguemos até eles... Só que infelizmente, jamais poderemos sentar ao seu lado, pois já terá alguém ocupando aquele lugar.

Não importa, é assim a viagem, cheia de atropelos, sonhos, fantasias, esperas, despedidas... porém, jamais, retornos.

Façamos essa viagem, então, da melhor maneira possível, tentando nos relacionar bem com todos os passageiros, procurando, em cada um deles, o que tiveram de melhor, lembrando sempre que em algum momento do trajeto eles poderão fraquejar e, provavelmente, precisaremos entender isso, porque nós também fraquejaremos muitas vezes e com certeza haverá alguém que nos entenderá.

O grande mistério, afinal, é que jamais saberemos em qual parada desceremos.

Eu fico pensando se, quando descer desse trem, sentirei saudades... acredito que sim, me separar de alguns amigos que fiz nele será, no mínimo dolorido, deixar meus filhos continuarem a viagem sozinhos, com certeza será muito triste, mas me agarro na esperança de que, em algum momento, estarei na estação principal e terei grande emoção de vê-los chegar com uma bagagem que não tinham quando embarcamos... e o que vai me deixar feliz será pensar que eu colaborei para que ela tenha crescido e se tornado valiosa.

Autor desconhecido

**Era uma vez...**

### **O segredo da vó Maria**

*Carla Caruso*

Outro dia, eu estava na casa da vovó Maria e, enquanto ela assistia à novela, aproveitei para brincar em seu quarto. Estava brincando de cabeleireira de minhas bonecas na penteadeira da vó quando vi pelo espelho o velho guarda-roupa onde eram guardados os lençóis e as toalhas. Sempre tivera vontade de abrir aquele móvel. Fui até ele, escancarei a porta e vi que era grande, tão grande que eu podia até entrar e sentar em seu interior. E foi o que fiz. Fechei a porta por dentro e tudo ficou escuro e em silêncio, um silêncio abafado que me isolou do resto da casa. Fui me ajeitando entre lençóis e toalhas. Tateando no escuro descobri uma lâmpada bem pequena e consegui acendê-la. Vi então duas gavetinhas com puxadores de metal. Tentei abri-las, mas estavam emperradas, como se não fossem usadas há muito tempo. Precisei usar toda minha força para conseguir puxar uma delas. A primeira coisa que vi lá dentro foi um envelope com uma carta e uma foto de meu avô Pedro quando era moço. Eu tinha uma vaga lembrança dele, velhinho, magro e alto. Uma lembrança distante, porque quando ele morreu eu era muito pequena. Tentei ler a carta, mas não entendi a letra,

toda enfeitada. Como os antigos escreviam diferente! Só entendi o final: "... com afeto e saudades, Pedro, 1928". Acho que era uma carta de amor para a minha vó, escrita há 82 anos!

Logo depois, achei um bolo de fotos de gente que nunca ouvi falar. As pessoas pareciam de cera. As fotos eram todas em marrom e branco e estavam desbotadas, algumas rasgadas. As mulheres de chapéu e os homens de bengala. As crianças bem penteadas: as meninas com fitas no cabelo e os meninos com o cabelo repartido de lado. Foi estranho pensar que hoje esses meninos e meninas deviam ser velhinhos iguais à minha vó.

Continuei remexendo a gaveta, que era bem comprida e funda. Não podia ver direito as coisas porque a lampadinha a toda hora se apagava. Eu só podia sentir os objetos com as mãos. Foi num desses momentos de escuridão total que peguei um saquinho pequeno, que parecia de veludo e era bem leve. Dentro dele senti que havia papéis enroladinhos como se fossem canudinhos e amarrados com uma fita. Quando enfim consegui acender de novo a lâmpada, vi que os canudinhos eram pedaços de papel amarelados, roídos pelo tempo e pelas traças. A fitinha era velha, toda desfiada. Fui desenrolando um dos canudinhos com muito cuidado, pois tinha medo que se rasgasse. Nesse primeiro papelzinho estava escrito, com letra de criança, o seguinte:

#### Segredo de Amábília

Tenho um segredo que ninguém pode saber: morro de medo de escuro.

Era o segredo de uma criança que vivera em outro tempo, bem distante, e que eu nem sabia quem tinha sido. Será que essa Amábília era irmã da vó? Uma prima? Uma amiga? Resolvi fechar o primeiro segredo enrolando devagar o papel. Em seguida abri todos os outros, um a um.

#### Segredo de Henrieta

Detesto a tia Adélia. Principalmente quando ela vem nos beijar. Ela tem cheiro de naftalina.

#### Segredo de Giulia

Gosto do meu primo Tadeu. Mas ninguém pode saber disso nunca!

### Segredo de Maria

Tenho um esconderijo secreto na minha casa: é dentro do guarda-roupa de lençóis e toalhas. Lá eu passo horas e ninguém me encontra. Acendo a lanterninha e leio os livros de histórias que eu mais gosto.

Tomei um susto. Não sei, a única coisa que fiz foi guardar aqueles velhos segredinhos dentro do saquinho de veludo, apagar a lâmpada e sair de fininho daquele guarda-roupa cheio de histórias.

Depois disso, toda vez que olho pra vovó Maria tenho vontade de contar que descobri o segredo dela. Mas logo desisto, porque agora o segredo também é meu.

*Beatriz*

**In: Nova Escola, Setembro, 1998.**

- Distribuição do texto pela professora
- Leitura silenciosa realizada por todos os alunos.
- Leitura oral (pela professora e após cada aluno fará a leitura de um parágrafo).

## **O moço que não tinha nome**

Era um moço que não tinha nome. Nem nunca tinha tido. Um moço que, não tendo nome, também não tinha rosto.

— Psiu! — chamavam-no as pessoas.

E ele, acostumado desde pequeno, atendia. Porém, quando se aproximava, quem o tinha chamado via em lugar do rosto dele seu próprio rosto refletido, como num espelho. E enchia-se de espanto.

Assim, sem olhos ou sorriso que fosse seus, ninguém conseguia escolher um nome que a ele se ajustasse, tornando-o único, impossível de ser confundido com qualquer outro.

Era muita ausência para ele carregar. E sedo decidiu que, tão logo estivesse crescido, dono enfim da sua vida, partiria à procura do rosto que lhe pertencia e que, certamente, havia de estar perdido em alguma parte do mundo.

Chegada a idade, juntou suas coisas, saiu da aldeia e começou a andar.

Andou e andou. Nos castelos que lhe davam hospedagem, examinava ansioso e as tapeçarias, aproximava-se atento das esculturas, mesmo as mais miúdas que enfeitavam às vezes uma sopeira de prata ou o cabo de um talher. Quem sabe, entre tantos cavalheiros retratados, entre tantos homens pintados e bordados, não estaria algum cujo rosto, por engano ou descuido, fosse o seu? Até sobre os bastidores das damas se debruçava, na esperança de que o ponto que vinham de fazer estivesse arrematando um nariz, o traço de uma sobrancelha que a ele caberia.

Desse modo viajava, fazendo seu rumo como quem atravessava um rio pulando de pedra em pedra. Passava de uma cidade a outra, sempre procurando, nas famílias que se reuniam ao redor das lareiras, nas multidões das feiras, e até nos broches de esmaltes que enfeitavam os decotes, nos camafeus e nas pedras entalhadas dos anéis.

Sem nunca, naqueles anos todos, afastar seu caminho da procura.

E nesse caminho, um dia, encontrou a moça que voltava da fonte.

Ia tão atenta para não entornar o cântaro equilibrado no alto da cabeça, que nem o viu chegar pela trilha. E quando ele se aproximou, oferecendo-se para carregar o cântaro, foi com surpresa agradecida que encarou o rosto vazio. Mais do que com espanto.

Andando devagar, para prolongar a caminhada, o moço acompanhou-a até em casa. Mas na manhã seguinte, bem cedo, foi esperá-la na fonte. E quando ela chegou, novamente se ofereceu para carregar o cântaro.

Assim aconteceu também no outro dia, e nos que vieram depois. Agora já se demoravam sentados à beira da nascente, conversando sem pressa, enquanto o tempo escorria junto com o regato. E a cada novo encontro, ela olhava os próprios olhos refletidos nele e os via ficarem mais brilhantes, olhando sua boca e só lhe via sorrisos.

Pouco a pouco, a ausência do rosto foi perdendo a importância. O moço tinha tantas coisas para contar, tanta doçura na voz, que ela passou a achá-lo mais e mais bonito. Era como se nada lhe faltasse. Nem mesmo o nome. Pois não precisava chamá-lo, já que sempre o encontrava à sua espera, não importava a hora em que chegasse.

Porém na fonte, começavam a boiar as primeiras folhas mortas. O regato, que tinha levado o verão lentamente levou o outono. E afinal o inverno chegou, engolindo as tardes em seu ventre frio. Breve a fonte gelaria. E a moça percebeu que, sem água para buscar, não teria mais desculpa para sair de casa.

Envolta no xale, ainda foi à fonte durante alguns dias. Mas naquela manhã em que as beiradas do regato começavam a fazer-se de cristal, o medo de perder o moço atravessou-a como um vento. Quis retê-lo, chamá-lo. Em ânsia estendeu-lhe as mãos. E quase sem sentir, num sopro, Amado! Foi o nome que lhe deu.

Ondejou seu reflexo no rosto do moço. Lentamente, seus olhos espelhados perderam a nitidez, desfez-se o contorno dos lábios. Naquele vazio, só restava uma névoa. E na névoa, trazidos de longe pelo chamado de um nome, começaram a aflorar duas sobrancelhas espessas, depois a aresta de um nariz, a sólida linha de um queixo, a ampla testa. Traços cada vez mais nítidos desenhando o rosto enfim encontrado.

Pingentes de gelo formavam-se nas folhas. Adensavam-se as nuvens. Mas ele, o homem que agora tinha rosto e nome, sorria como um sol.

COLASANTI, M. Longe como o meu querer. São Paulo: Ática, 1997.

## **Os sonhos de Helena**

Naquela noite, os sonhos faziam fila, querendo ser sonhados, mas Helena não podia sonhá-los todos, não dava. Um dos sonhos, desconhecido, se recomendava:

— *Sonhe-me, vale a pena. Sonhe-me, que vai gostar.*

Faziam fila alguns sonhos novos, jamais sonhados, mas Helena reconhecia o sonho bobo, que sempre voltava, esse chato, e outros sonhos cômicos ou sombrios que eram velhos conhecidos de suas noites voadoras.

## **Viagem ao país dos sonhos**

Helena acudia, em carruagem, ao país onde os sonhos são sonhados. Ao seu lado, também sentada na boleia, ia a cachorrinha Pepa Lumpen. Pepa levava, debaixo do braço, uma galinha que ia atuar em seu sonho. Helena trazia um imenso baú cheio de máscaras e trapos coloridos.

O caminho estava cheio de gente. Todos iam para o país dos sonhos, e faziam muita confusão e muito ruído ensaiando os sonhos que iam sonhar, e por isso Pepa ia resmungando, porque não a deixavam concentrar-se como se deve.

GALEANO, Eduardo H, O livro dos abraços, Tradução de Eric Nepomuceno: L & PM, 1991.

## **O país dos sonhos**

Era um imenso acampamento ao ar livre.

Das cartolas dos magos brotavam alfaces cantoras e pimentões luminosos, e por todas as partes havia gente oferecendo sonhos para trocar. Havia os que queriam trocar um sonho de viagem por um sonho de amores, e havia quem oferecesse um sonho para rir a troco de um sonho para chocar um pranto gostoso.

Um senhor andava ao léu buscando os pedacinhos de seu sonho, despedaçado por culpa de alguém que o tinha atropelado: o senhor ia recolhendo os pedacinhos e os colava e com eles fazia um estandarte cheio de cores.

O aguadeiro de sonhos levava água aos que sentiam sede enquanto dormiam. Levava a água nas costas, em uma jarra, e a oferecia em taças altas.

Sobre uma torre havia uma mulher, de túnica branca, penteando a cabeleira, que chagava aos seus pés. O pente soltava sonhos, com todos seus personagens: os sonhos saíam dos cabelos e iam embora pelo ar.

GALEANO, Eduardo H, O livro dos abraços, Tradução de Eric Nepomuceno: L & PM, 199

## Causos/2

Nos antigamentes, dom Verídico semeou casas e gentes em volta do botequim El Resorte, para que o botequim não se sentisse sozinho, Este causo aconteceu, dizem por aí, no povoado por ele nascido.

E dizem por aí que ali havia um tesouro, escondido na casa de um velhinho todo mequetrefe.

Uma vez por mês, o velhinho, que estava nas últimas, se levantava da cama e ia receber a pensão.

Aproveitando a ausência, alguns ladrões, vindos de Montevidéu, invadiram a casa.

Os ladrões buscaram e buscaram o tesouro em cada canto. A única coisa que encontraram foi um baú de madeira, coberto de trapos, num canto do porão. O tremendo cadeado que o defendia resistiu, invicto, ao ataque das gazuas.

E assim, levaram o baú. Quando finalmente conseguiram abri-lo, já longe dali, descobriram que o baú estava cheio de cartas. Eram as cartas de amor que o velhinho tinha recebido ao longo de sua longa vida.

Os ladrões iam queimar as cartas. Discussão. Finalmente, decidiram devolvê-las. Uma por uma. Uma por semana.

Desde então, ao meio-dia de cada segunda-feira, o velhinho se sentava no alto da colina. E lá esperava que aparecesse o carteiro no caminho. Mal via o cavalo, gordo de alforjes, entre as árvores, o velhinho desandava a correr. O carteiro, que já sabia, trazia sua carta nas mãos.

E até São Pedro escutava as batidas daquele coração enlouquecido de alegria por receber palavras de mulher.

GALEANO, Eduardo H, O livro dos abraços, Tradução de Eric Nepomuceno: L & PM, 1991.

## Como os campos

Preparavam-se aqueles jovens estudiosos para a vida adulta, acompanhando um sábio e ouvindo seus ensinamentos. Porém, como fizesse cada dia mais frio com o adiantar-se do outono, dele se aproximaram e perguntaram:

— Senhor, como devemos vestir-nos?

— Vistam-se como os campos — respondeu o sábio.

Os jovens então subiram a uma colina e durante dias olharam para os campos. Depois dirigiram-se á cidade, onde compraram tecidos de muitas cores e fios de muitas fibras. Levando cestas carregadas, voltaram para junto do sábio.

Sob o seu olhar abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de damasco, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. Aos poucos, foram recriando em longas vestes os campos arados, o vivo verde dos campos em primavera, o pintalgado da germinação. E entremearam fios de ouro no amarelo dos trigais, fios de prata no alagado das chuvas, até chegarem ao branco brilhante da neve. As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.

Só um jovem pequenino não havia feito sua roupa. Esperavam que o algodão estivesse em flor, para colhê-lo. E quando teve os tufos, os tufos, os fios. E quando teve os fios, os teceu. Depois vestiu sua roupa branca e foi para o campo trabalhar.

Arou e plantou. Muitas e muitas vezes sujou-se de terra. E manchou-se do sumo das frutas e da seiva das plantas. A roupa já não era branca, embora ele a lavasse no regato. Plantou e colheu. A roupa rasgou-se, o tecido puiu-se. O jovem pequenino emendou os rasgões com fios de lã, costurou remendos onde o pano cedia. E quando a neve veio, prendeu em sua roupa mangas mais grossas para se aquecer.

Agora a roupa do jovem pequeno era de tantos pedaços, que ninguém poderia dizer como havia começado. E estando ele lá fora uma manhã, com os pés afundados na terra para receber a primavera, um pássaro o confundiu com o campo e veio pousar no seu ombro. Ciscou de leve entre os fios, sacudiu as penas. Depois levantou a cabeça e começou a cantar.

Ao longe, o sábio que tudo olhava sorriu.

COLASANTI, M. Longe como o meu querer. São Paulo: Ática, 1997.

### **As janelas sobre o mundo**

Porque queria ver um mundo novo a cada dia, aquele Rei mandou construir um palácio com 365 janelas. Sem que nenhuma tivesse a mesma vista da outra.

Esmeraram-se os arquitetos para obedecer à sua vontade. E, um tijolo após outro, o palácio foi crescendo cheio de quinas, de lados, de torres, de terraços e de janelas, janelas, janelas.

Anos foram consumidos nos trabalhos. Mas afinal a manhã chegou em que, com grande pompa, o Camareiro Real abriu a primeira janela. E sua Majestade debruçou-se. À sua frente, paisagem inaugural, estava a elegante esplanada de acesso ao castelo, com sua estrada branca ao primeiro sol, e cavaleiros galopando ao longe. O Rei mal lhe deitou um olhar. E logo retirou-se. Era um monarca muito ocupado.

Na segunda janela, no segundo dia, já não foi uma estrada o que se descortinou à vista de Sua Majestade. Esguias silhuetas de ciprestes desenhavam o dorso de uma colina. Que interesse pode haver em ciprestes?, pareceu dizer o olhar do Rei, que apenas os aflorou.

Distantes montanhas nevadas o esperavam além dos vidros no terceiro dia. Uma cidade envolta em bruma ofereceu-se aos seus olhos no quarto. E ao quinto dia um rio rumorejava debaixo da janela.

Embora nada o detivesse além de breves momentos, viajava o Rei sem sair do palácio. E não saberia dizer quanto havia viajado naquela manhã em que, apoiando as mãos no mármore do peitoril, inclinou-se de leve e, junto a uma roseira entre campo e jardim, viu uma moça. Mais bela que a roseira, mais bela que o jardim. Pelo menos, assim lhe pareceu. Bela como o mel, pensou o Rei, talvez devido à doçura que subitamente o invadia. E apoiando os cotovelos no mármore, deixou-se ficar ao longo de todo o dia contemplando-a, alheio às tarefas da corte. Ao cair da tarde a moça retirou-se. A janela foi fechada.

O Rei bem que desejou mandar abri-la na manhã seguinte. Mas nas outras janelas o mundo inteiro esperava por ele. E o Rei disse a si mesmo que talvez a moça nem viesse naquele dia. E disse ainda que poderia encontrá-la em alguma das próximas paisagens. E perguntou-se de que valeria ter um palácio com 365 janelas se só se debruçasse em uma delas. Então mandou o Camareiro abrir a próxima janela e nela se debruçou.

A paisagem que o esperava, porém, não era a que ele queria ver. Um bosque murmurava à sua frente, verdes caminhos perdiam-se entre os troncos. Mas o Rei só pensava em um campo, um jardim, e uma roseira entre os dois. Quando o dia terminou e a janela foi fechando, o Rei percebeu que seu desejo já se projetava para a janela seguinte.

Dia após dia, levado pelo seu desejo, o Rei percorreu as janelas do palácio. Teria acompanhado cada passo do ano, se apenas olhasse com atenção, se apenas se demorasse um pouco mais. Mas todas as paisagens o rei apenas sobreolhou, porque nenhuma era aquela onde crescia a roseira, nenhuma era aquela que transudava mel. Pouco viu no verão, mal percebeu o outono, e registrou o inverno apenas como um frio que o impedia de abrir os vidros e o forçava a abrigar-se entre peles. Sem que ele lhe desse importância, o tempo também trocava seus cenários.

E tendo passado um ano, a manhã chegou em que, já com pompa, o Camareiro o precedeu frente à janela tão esperada. O Rei sentiu seu peito abrir-se junto com os batentes. E de peito aberto, debruçou-se sobre a paisagem em que entre um campo e um jardim a veria.

Entre o campo e o jardim a roseira começava sua brotação. Mas a moça não estava lá. Não estava naquela manhã. Não veio à tarde. À noite certamente não viria.

O Rei sequer mandou fechar a janela.

Foi a ela que se dirigiu na manhã seguinte. E em todas as manhãs que vieram depois. Das outras janelas, nem se lembrava.

Agora não olhava somente para a frente, como havia feito até então. Não pousava o olhar de leve como se admirasse uma pintura. Porque em algum lugar aquela paisagem abrigava a moça, ele a esquadrihava inteira, nos seus mínimos detalhes. E quando acreditava já conhecê-la toda, percebia que ainda havia para descobrir. Olhava com tanta intensidade que se sentia levado para longe, para além daquilo que podia ver, até alcançar regiões que apenas intuía. Seus olhos não tinham mais o estreito limite da visão. Ele viajava naquela única janela mais do que havia viajado em todas as outras.

A roseira floresceu, depois perdeu suas rubras pétalas, fez-se cor de outono. E a moça não tinha vindo. Nos galhos secos não havia mais nenhuma folha. O Rei agora se encapitava, para chegar à janela. Mas os vidros continuavam abertos. Caíram os primeiros flocos. A neve igualou campo e jardim. Será que a moça viria nesse frio?, perguntava-se o Rei debruçado sobre o silêncio.

E assim debruçado, uma manhã bem cedo, viu um focinho prateado emergir da toca ao pé de um tronco, e a raposa sair carregando na boca seu filhote. Não, certamente a moça não viria, pensou o Rei respondendo à sua própria pergunta. Não enquanto fosse inverno. Seria preciso esperar o degelo. E o degelo, pensou o Rei, ainda ia demorar. Levantou a gola de peles, protegeu as mãos dentro das mangas. O céu estava baixo e branco, logo nevaria outra vez. E olhando o rastro da raposa o rei percebeu, num sorriso, que não tinha pressa. O mundo era vasto diante da janela. E no escuro do seu peito o mel começava a gotejar.

COLASANTI, M. Longe como o meu querer. São Paulo: Ática, 1997.

### **A desmemória/2**

O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência. A ditadura militar, medo de escutar, medo de dizer, nos converteu em surdos e mudos. Agora a democracia, que tem medo de recordar, nos adoece de amnésia; mas não se necessita ser Sigmund Freud para dizer que não existe o tapete que possa ocultar a sujeira da memória.

GALEANO, Eduardo H, O livro dos abraços, Tradução de Eric Nepomuceno: L & PM, 1991.

### **O medo**

Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho das Índias.  
Chegou em casa numa gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola.  
Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado: gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto da liberdade.

GALEANO, Eduardo H, O livro dos abraços, Tradução de Eric Nepomuceno: L & PM, 1991.

### **A casa das palavras**

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido.

Na casa das palavras havia uma mesa das cores.

Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...

GALEANO, Eduardo H, O livro dos abraços, Tradução de Eric Nepomuceno: L & PM, 1991.

## ACRÓSTICOS CRIADOS PELO EDUCANDO DE NÚMERO 7

Raramente se esquece de viver  
Imagine se você não vivesse  
Tanta saudade deixaria em nossos corações  
Amada por todos

Dedicada em tudo que faz  
Exata em seus objetivos

Cada gentileza perfeita  
Amiga para qualquer hora  
Sempre pronta para ajudar  
Sentimento que demonstra no olhar  
Imenso coração de ouro  
Amada todos com igualdade

Jamais esquece de conversar  
Unido a todos com carinho  
Liberdade para falar o que pensa  
Imagine-se fora de si, não tem como  
Nada é impossível para você  
Organizado, amigo e feliz

R espeita a todos  
O bserva com atenção  
D edica seu tempo aos pensamentos  
R aramente se esquece de alguém  
I menso sentimento  
G uarda dentro de si  
O s desejos de que é sempre tranquilo