



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

APARECIDA RAMAZOTTI DE CAMARGO

**APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS ENTRE A
GEOGRAFIA E A LITERATURA**

Londrina
2012

APARECIDA RAMAZOTTI DE CAMARGO

**APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS ENTRE A
GEOGRAFIA E A LITERATURA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado em Geografia, Dinâmica e Espaço Ambiental da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a Dra. Rosana Figueiredo de Salvi.

Londrina
2012

Da geração anterior, à minha mãe,
Clarice, pelo dom da vida e pela confiança
inabalável em meu potencial.

Na geração seguinte, aos meus filhos,
Anaclara e Lucas, por representarem a
certeza de que todo esforço vale a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas inúmeras bênçãos recebidas a cada amanhecer e por me dar forças, sabedoria e persistência para cumprir mais esta importante jornada.

Ao meu marido, pelo companheirismo, pela valiosa contribuição e, acima de tudo, pelos laços de afeto que nos unem de forma indelével.

A Edna e Regina, que ajudaram em questões práticas para a elaboração do trabalho.

A minha orientadora, pela valiosa contribuição que tornou possível a concretização da pesquisa.

Às professoras Jeane e Heloísa, pelas contribuições trazidas durante o processo de qualificação.

A todos que de alguma maneira contribuíram para dar suporte prático e afetivo, essenciais à conclusão deste estudo.

“Uma coisa, porém, faço: esquecendo o que fica para trás, lanço-me para o que está à frente. Lanço-me em direção à meta, para conquistar o prêmio [...]”.

(Filipenses, 3, 13-14)

CAMARGO, Aparecida Ramazotti de. **Aproximações metodológicas entre a Geografia e a Literatura**. 2012. 70 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia, Dinâmica e Espaço Ambiental) Universidade Estadual de Londrina, 2012.

RESUMO

O objetivo central deste estudo consiste em discutir as possibilidades de articulação entre o ensino de Geografia e o estudo de obras artísticas e literárias. Os caminhos metodológicos que constituíram a pesquisa incluíram a discussão teórica sobre literatura e leitura como produção de sentidos, os caminhos da Geografia e da Literatura como disciplinas escolares, bem como a fragmentação do saber como um reflexo da corrente positivista ainda presente no meio educacional contemporâneo. Tendo como escopo o trabalho com a interdisciplinaridade, propõe-se o estudo do romance de Domingos Pelegrini, intitulado *O caso da chácara Chão*, o qual integrou a proposta didática aplicada junto a alunos de um curso profissional de uma escola da rede estadual de ensino. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que, embora a interdisciplinaridade na prática esteja ainda muito distanciada de sua configuração ideal, emerge como caminho para a otimização das atividades que envolvam os conteúdos escolares. Restou ainda comprovado que a preocupação com a leitura do espaço pressupõe uma análise do espaço escolar, suas mudanças e permanências, suas necessidades e suas obsolescências como instrumental do amanhã. Desta forma, na medida em que os sujeitos promovam a leitura de mundo, na articulação entre os múltiplos espaços que o configuram, podem tomar consciência de seu papel, seu lugar e premência de ações em favor das coletividades nas quais estão inseridos, assumindo a posição de águias prontas a alçar voos cada vez mais ousados.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Geografia. Literatura.

CAMARGO, Aparecida Ramazotti de. **Methodological approaches between Geography and Literature**. 2012. 70 fls. Dissertation (Masters in Geography, Environmental Dynamics and Space) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the possibilities of coordination between the teaching of geography and the study of literary and artistic works. The methodological research which were included theoretical discussion about literature and reading as production of meaning, the paths of Geography and Literature as school subjects, as well as the fragmentation of knowledge as a reflection of the current positivist still present in contemporary educational environment. Having scoped the work with an interdisciplinary approach, we propose the study of novel Domingos Pellegrini, entitled *The case of farm floor*, which was part of the proposed didactic applied with students of a professional course of a state school education. The survey results have revealed that, although interdisciplinarity in practice is still very distant from their ideal configuration, emerges as a way to optimize the activities involving the school curriculum. It remained still proved that the concern with the reading of the space requires an examination of the school, its changes and continuities, their needs and obsolescence as a tool of tomorrow. Thus, insofar as the subjects promote the reading world, the relationship between the multiple spaces that shape, can be made aware of their role, place and urgency of action in favor of the communities in which they fit, assuming the position eagle ready to boost flights become bolder.

Keywords: Interdisciplinary. Geography. Literature.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	8
INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
1.1 LITERATURA E GEOGRAFIA: DOIS PERCURSOS DE LEITURA	13
1.2 LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	21
1.3 O PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA SÍNTESE	26
1.4 OS CAMINHOS DA GEOGRAFIA	29
2 A FRAGMENTAÇÃO COMO RESULTADO INTENCIONAL DO ENSINO	33
3 INTERDISCIPLINARIDADE: O CAMINHO PARA SUPERAÇÃO	36
4 A LITERATURA COMO MEDIADORA NO ENSINO SOBRE ESPAÇO	43
4.1 DOMINGOS PELEGRINI E O ROMANCE <i>O CASO DA CHÁCARA CHÃO</i>	43
4.2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO E O ESPAÇO NA OBRA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	48
4.3 UMA PROPOSTA DE LEITURA: UM CAMINHO E DUAS MARGENS	55
5 PROPOSTA DIDÁTICA	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68

PRÓLOGO

Em sua obra *A Águia e a Galinha*, uma metáfora da condição humana, Leonardo Boff traz, a partir da história ouvida de um educador popular africano, James Aggrey, algumas reflexões. A ave tinha todos os comportamentos de galinha, mas em seu íntimo havia uma águia latente. Esta latência veio à tona quando foi colocada diante da necessidade e possibilidade de levantar voo alto; e assim a história termina afirmando que todos nós, seres humanos, nascemos para sermos águias e não devemos nem podemos nos conformar em que nos transformem em galinhas.

Sempre, mesmo antes de conhecer esta história, acreditei que meus alunos eram águias e que eu poderia, como professora, ser aquele que toma a águia/galinha nas mãos e a aponta para o sol nascente, instando-a a voar. O voo dos meus alunos embrenhando no mundo da leitura era um deleite e até hoje, passados vinte anos, emociona-me lembrar de tantos pequenos e pequenas que vi desabrocharem para a leitura e a escrita. Que abriram suas asas e levantaram voo diante de meus olhos maravilhados.

Este estudo nasceu de uma inquietação colocada por uma situação nova que tive que enfrentar alguns anos atrás. Após 17 anos atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em decorrência da municipalização deste segmento passei a atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O fato de que nas séries iniciais há a possibilidade de um trabalho contínuo, já que o professor é responsável por pelo menos duas ou três disciplinas, quando não por todas, aliado ao tempo de contato com a turma de segunda a sexta-feira, me realizava plenamente como professora. Ali eu estabelecia com as turmas verdadeiras relações de aprendizagens, as disciplinas eram todas interligadas e o conhecimento não era apenas um dado final, mas todo o processo era gerador de conhecimentos, alguns científicos, outros informais, outros ainda sentimentais e até mesmo espirituais.

Eu poderia dizer, naquele contexto, que conhecia meus alunos um a um. Eu saberia dizer em que estágio ele havia iniciado o ano e em qual estágio ele encontrava-se no momento atual. Qualquer oscilação podia ser detectada e muitas vezes problemas que estavam fora da minha competência foram por nós partilhados no sentido de que estávamos juntos, éramos realmente mestre e aprendizes.

O ensino por disciplinas como é organizado nas demais séries tirou de mim essa visão de uma totalidade que eram os meus alunos em seus processos de construção e aquisição do conhecimento. Os cinquenta minutos de aulas, as duas, três ou quatro aulas semanais são insuficientes para se estabelecer com o conhecimento e com os próprios alunos uma relação verdadeira. A separação de cada um em sua disciplina, já que a tão falada integração entre todos os professores de uma turma é apenas sonho, acaba por criar apenas uma falsa situação de ensino.

Eu me pergunto, como é que eu posso realmente conhecer meus trezentos alunos? Como é que eu posso pensar a educação de cada um deles? Como é que posso preparar aulas que sejam atrativas para tantos? Bem, o fato é que comecei a sentir-me impotente e a questionar a minha prática. E assim nasceu o projeto de integrar algumas disciplinas. Diante das dificuldades de alguém que precisa pesquisar, mas também atuar na docência, vi-me impossibilitada de realizar algo de abrangência maior. Percebi na literatura uma grande confluência com a Geografia e com a história nascendo assim o projeto de pesquisa que frutificou nesta dissertação. A interdisciplinaridade como um horizonte utópico foi o norteador do trabalho. A multidisciplinaridade foi o caminho possível.

Retomando Leonardo Boff, não pude mais aceitar passivamente a visão de jovens águias sendo e deixando-se transformar em galinhas por várias instâncias sociais e a escola imiscuindo-se do seu papel de ajudá-los na conquista do ser águia. Negando-lhes assim o direito de conhecer e vislumbrar a maravilhosa experiência de ser livre, pelo conhecimento e possibilidade de acesso via leitura, para alçarem seus próprios voos.

INTRODUÇÃO

A sensação de incômodo e de realizar um trabalho parcial, que não atendia nem aos meus objetivos e nem às expectativas dos alunos acompanhou-me de forma contundente a partir de 2003. Percebendo que de todas as tentativas a que mais atraia os alunos, predispondo-os para o estudo, era a contação ou leitura literária, vislumbrei aqui o ponto de partida. Nesta busca pelos sentidos dados ou atribuídos pelos alunos, percebi também que o ponto de partida era sempre o cotidiano e o lugar vivido e percebido. A partir destas constatações, o próximo passo foi buscar os referenciais teóricos que embasassem e indicassem um caminho metodológico e os pressupostos de uma prática escolar que eu pretendia prazerosa e eficiente.

Leituras, conversas entre colegas e cursos aprofundaram a certeza de que o cerne do problema estava na fragmentação do conhecimento escolar dosado por disciplinas estanques e autônomas entre si, desvinculadas do real e do cotidiano de seus destinatários, bem como, muitas vezes, do próprio educador. A preocupação formalista e falta de um projeto de sociedade, a escola vista unicamente com um fim em si mesma, professores com uma formação deficitária fruto e reprodutores desta mesma fragmentação foram alguns dos pontos que mais me chamaram a atenção. O caminho então era a interdisciplinaridade. Mas, como pontua Fazenda (2011, p. 15):

Entretanto, ela (a palavra interdisciplinaridade) é apenas pronunciada e os educadores não sabem bem o que fazer com ela. Sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação. Essa perplexidade é traduzida por alguns na tentativa da construção de novos projetos para o ensino. Entretanto, percebe-se em todos esses projetos a marca da insegurança.

Comigo não era diferente.

Por que Literatura e Geografia? Foi um dos questionamentos na entrevista para a admissão no Programa de Mestrado. Respondi, como ainda hoje acho, que Geografia e Literatura têm muitos pontos convergentes e paralelos, mas o que mais me chamava a atenção era a possibilidade de construção identitária do ser presente nas duas. Ademais, acredito, com Paulo Freire (1997), na leitura da palavramundo.

Essa pesquisa, portanto, objetiva discutir as possibilidades de articulação entre o ensino de Geografia e o estudo de obras artísticas e literárias.

A partir da meta maior proposta, os objetivos específicos podem ser assim elencados: apresentar os aspectos conceituais do ensino de Geografia e da literatura; discutir a inter-relação entre os saberes geográficos e a aprendizagem significativa; relacionar as possibilidades de ação no âmbito do Ensino Médio a partir da análise das relações entre o homem, a paisagem e a natureza tendo também como referência a produção de sentidos em obras artísticas e literárias.

Desta forma, a pesquisa dividiu-se em cinco partes. A primeira parte resulta da pesquisa bibliográfica em autores que abordam a problemática do ensino e de pressupostos da ciência geográfica e literária culminando na escolha de alguns. São esmiuçados ainda os aportes teóricos sobre leitura e produção de sentidos. Procurou-se, nesta parte, apresentar um panorama que permitisse situar o nosso recorte. Em seguida, procurou-se analisar algumas formas de apropriação escolar do conhecimento literário e geográfico no sentido de verificar sua vinculação com a função final da escola que é a de transformar conhecimentos em qualidade de vida. Também constam deste capítulo algumas aproximações entre Geografia e Literatura mediadas pelo romance *O Caso da Chácara Chão*. A opção de escolha por esta obra deve-se ao interesse pelo trabalho com um autor londrinense de grande renome no cenário literário nacional, com inúmeras premiações importantes e cuja obra é ambientada a partir do recorte espacial do município de Londrina.

Na terceira etapa, foram buscados os fundamentos da interdisciplinaridade, sua vinculação com a educação pretendida e justificativas para a defesa de sua implementação com vistas à consecução dos objetivos educacionais propalados pela escola.

A quarta etapa do trabalho consta da apresentação de uma proposta pedagógica dentro da Pedagogia Histórico-crítica. Encerra-se com algumas considerações parciais sobre o estudo até então desenvolvido.

O trabalho foi assim organizado tendo em vista que se volta para o ensino. Parte de uma constatação que é de cunho epistemológico e metodológico. Epistemológico na sua relação direta entre o que se concebe como saber escolar e metodológico na forma como este saber tem sido proposto em salas de aula. Numa primeira etapa após a constatação do problema a pesquisa desenvolveu-se no sentido de suprir uma lacuna existente em minha formação profissional, qual seja, o

que é o conhecimento, depois, qual a essência dos conhecimentos geográfico e literário, em quais pontos dialogam e em que pontos divergem, qual a sua relação com a totalidade do conhecimento pretendida? Enfim, o que é ser interdisciplinar. Culmina com uma proposta didática interdisciplinar e algumas reflexões a partir da implementação de tal proposta.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muito tem se produzido em termos de teoria acerca da ciência geográfica e literária. Muitos destes estudos corroboram, inclusive, a visão parcial que se tem acerca do conhecimento. Não estamos aqui falando do recorte necessário ao olhar mais cuidadoso que sabe precisar o que quer analisar dentro do todo, mas daqueles que ao olharem para a parte tomam-na pelo todo. Em razão disso é que optamos pelo geógrafo Milton Santos, pois nos pareceu ser aquele que trata da Geografia sem reduzi-la a uma pequena parte e sem diluí-la nas demais ciências. A propriedade e segurança com que afirma seu conceito de espaço encontraram eco nas nossas convicções e conhecimentos acerca do que queríamos desenvolver.

Em termos literários, nossa preocupação maior é a de manter a arte como tal, isto é, criação humana, fruto da imaginação de um ser historicamente situado. Pela necessidade de conhecer, respeitar e conviver com as alteridades presentes não só na escola, mas na sociedade como um todo se realiza uma leitura que pretende unir teoria e prática. Utilizando o romance *O Caso da Chácara Chão* como meio de instrumentalização para a transformação do empírico em científico, isto é, mediar o conhecimento real pelo distanciamento permitido pela literatura, e o conhecimento científico escolar que se pretende o próximo real para nossos alunos.

1.1 LITERATURA E GEOGRAFIA: DOIS PERCURSOS DE LEITURA

Inicialmente, busca-se em Alceu Amoroso Lima a concepção acerca das interfaces entre Ciência e Arte.

O homem pode assumir perante o universo, diz-nos a imemorial sabedoria da humanidade, duas atitudes básicas: ou considera o mundo para conhecer ou o encara para agir sobre ele. Da primeira atitude deriva a Ciência. Da segunda deriva a Arte. A Ciência é, pois, um conhecimento do universo. A Arte uma ação sobre o universo. Essas duas atitudes divergentes partem de uma origem comum e se dirigem para mesmo fim. Partem do homem e alcançam o universo. São dois caminhos diferentes de unir a mesma origem à mesma finalidade. Duas verdades ligadas por uma unidade profunda. O homem é um, como o universo de que o homem faz parte é um. Há, pois, uma lei fundamental de unidade, transcendente a todas as variedades. Nessa dicotomia entre Ciência e Arte, portanto, não existe nenhuma dissociação formal. Mais ainda. Qualquer das duas atividades pode combinar-se com a outra. A Ciência pode assumir uma das duas atitudes – a do conhecimento puro ou a do conhecimento ativo,

embora, seja sempre o conhecimento sua finalidade primordial. A Arte, por sua vez, pode assumir, além de sua atividade prática essencial uma atividade teórica acidental, visando, além de operar, conhecer. Toda operação é, pois, essencialmente artística e acidentalmente científica. Todo conhecimento essencialmente científico é acidentalmente artístico.(...)Há três maneiras de exercer essa atividade prática de intervenção no universo. Ou se exerce essa modalidade de arte aplicando os conhecimentos científicos à realidade contingente. Temos então as artes chamadas liberais, ou prudenciais, como sejam a medicina, a advocacia, as profissões econômicas etc. Ou se exerce a arte pela intervenção direta na natureza exterior, de modo a utilizá-la para o nosso benefício. Temos as artes mecânicas, o domínio da tecnologia. Ou se exerce esse alto e nobre mister de fazer alguma coisa, não mais por uma aplicação de princípios ou por intervenção na natureza, mas por um acrescentamento à natureza, pela criação de novas formas, de novos seres, a que o homem comunica alguma coisa de si mesmo. Nessa última categoria se colocam as chamadas belas-artes ou melhor, artes de expressão e representação. Sua variedade é um fenômeno de observação empírica. Há várias espécies de artes de fazer, dessas cuja natureza é acrescentar ao universo novos seres e novas formas (LIMA *apud* TAVARES, 1996, p. 24).

Poderíamos ainda recorrer a um geógrafo, Milton Santos, para justificar nossa opção. Bergson, *apud* SANTOS () admite que tanto a magia quanto a razão são necessidades humanas.

O homem é um ser complexo e multifacetado. Para manter-se em sua condição humana deve manter-se integral nesta diversidade que é a sua essência. A escola, no seu afã de facilitar, acaba por caminhar na contramão dessa imanência. A organização por disciplinas estanques já tem críticos suficientes e não é nosso objetivo apenas engrossar essas fileiras.

Este estudo situa-se no âmbito da interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade com enfoque na Geografia e na Literatura. Tendo a Literatura como ponto de partida e a Geografia como ponto de chegada. Isso se deve à consciência da abrangência de uma totalidade e de nossa incapacidade assumida em realizá-la. Aproximações entre a literatura e a Geografia no processo ensino-aprendizagem, seria uma forma mais adequada para identificá-lo. É uma união entre a ciência e a arte, conforme menciona Amoroso Lima.

Tavares (1996, p. 32) enfatiza que há uma dificuldade em elucidar o problema que envolve a conceituação da arte literária não se podendo recorrer à semântica da palavra literatura porque esta designava o ensino das letras e da escrita sendo *litteratura* o equivalente latino à *grammatiké* grega. O sentido que hoje assume foi se firmando a partir do final do século XVIII desvinculando-se definitivamente da gramática e adquirindo identidade própria. Atualmente literatura pode ser, em sentido amplo "... o conjunto da produção escrita" ou, e este é o que

nos interessa neste trabalho, em sentido restrito “... é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma supra-realidade com os dados profundos, singulares da intuição do artista” (TAVARES, 1996, p.33).

E para que contribui afinal a literatura no vasto horizonte criativo da humanidade em busca de sua adaptação e vida sobre o planeta? É apenas futilidade que pode ser descartada em nome de necessidades mais prementes e pode passar ao largo de boa parte da humanidade?

Uma produção literária verdadeiramente artística será sempre atual independentemente da época que chega às mãos do leitor porque fala à alma deste e dialoga com suas emoções mais verdadeiras, questiona seus fantasmas mais escondidos, fornece-lhe uma paz de espírito e lenitivo para suas angústias mais lancinantes, pois a verdadeira literatura é aquela que sempre trará presentes temas universais, e atende por último, ao desejo de todo ser humano de sobrevivência e, portanto, de imortalidade.

Nas palavras de Fischer (2002, p.12):

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que *tenha significação*.

A literatura então, como arte, tem a sua finalidade sempre existente e sempre mutante, pois é expressão de seu tempo, é representação de uma sociedade, de suas ideias, suas aspirações, suas necessidades, suas esperanças e seus sonhos. Neste sentido é histórica, mas a verdadeira arte nunca é esgotada por seu tempo. Ainda em seu sentido histórico tem a presença de rupturas e continuidades. Se metaforicamente ligarmos ruptura à futilidade e superficialidade descartável; e continuidade à sentido verdadeiro, podemos dizer que são as continuidades que dão o sentido real. Mas, estamos tratando de arte, e é justamente nas sutilezas que estão os detalhes importantes. Assim retomando Fischer:

A função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a *de fazer mágica* e sim a *de esclarecer e incitar à ação*; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte (FISCHER, 2002, p. 14).

Alfredo Bosi, em sua *História concisa da literatura brasileira*, destaca, nos primórdios das nossas letras, o caráter eminentemente científico e especificamente geográfico como vemos abaixo:

Os primeiros escritos da nossa vida documentam precisamente a instauração do processo: são informações que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro. [...] É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte (BOSI, 1994, p.13).

A definição do objeto de estudo e das metodologias específicas das diversas ciências foram fundamentais para o processo de consolidação do pensamento científico, mas seus ecos na pedagogia criaram uma cisão e oneram os resultados que carecem sempre de uma completude, de uma significância efetiva. Essa unicidade inicial da literatura brasileira com a Geografia, história, matemática etc, ao invés de meramente um estágio preparatório, pode e deve ser encarada como caráter de um fenômeno que antes de ser geográfico, histórico ou matemático, é vital, no sentido de que se relaciona com a totalidade da vida do, e no planeta.

A Literatura é reflexo das interações, reais ou desejadas do homem com o seu entorno natural ou não. É uma projeção de ações que podem situar-se no âmbito do possível, do imaginário ou do necessário embora seja improvável ou impossível. A Geografia situa-se no âmbito das realizações do homem e da natureza sempre possíveis, sempre com aspectos palpáveis, também do desejado e às vezes do improvável.

A literatura brasileira foi fortemente marcada pela condição de colônia, que pressupõe dependência e submissão. Esta condição ainda hoje é detectada na literatura que se curva ao mercado e ao consumismo. Por outro lado, a literatura sempre foi rebelde e teve seu lado de liberdade. Um olhar para as peças de resistência recente ao regime militar de nosso país invariavelmente recairá sobre as artes e notadamente sobre a literatura. Sua condição de irrealidade, de imaginação, possibilita ao autor falar coisas que para todos os efeitos podem ser ditas de qualquer forma porque não têm estatuto de verdade. Se a literatura fosse realmente somente futilidades e meras invencionices, por que é que tantos artistas foram presos, exilados e até mesmo mortos?

É justamente aqui que se encaixam Literatura e Geografia. Como instrumentos sustentáveis e responsáveis que permitem aos seres estarem, transformarem, sonharem e realizarem seu mundo. Nessa confluência está o ensino. Essa unicidade precisa ser resgatada ao menos no ensino básico para que o aluno possa encontrar-se e ao seu lugar e papel na sociedade da qual consciente ou inconscientemente participa.

É papel da educação mediar este processo de apropriação da condição humana. Apropriação que se deseja em benefício próprio, mas também de toda a coletividade. A aquisição do conhecimento atende aos interesses da classe dominante que reproduz e perpetua seu poder além de destruir o planeta e a vida.

A educação tem ainda função de extrapolar o imediatismo. Ora, abordar o conhecimento de forma fragmentada e parcial atende ainda aos interesses de uma sociedade ávida apenas por fins imediatos: formar mão-de-obra para atender demandas específicas do mercado, dar um verniz cultural para acalmar as populações empobrecidas e garantir a manutenção das estruturas de expropriação da vida em todas as suas modalidades. Neste ponto o capitalismo é irracional. Cava sua própria sepultura ou crê que terá condições de expandir suas fronteiras além Terra a tempo de salvar-se da derrocada final para onde se encaminha o caos sócio-ambiental já instalado.

Esta capacidade da literatura para despertar ou alienar consciências foi amplamente aproveitada pelo poder, como afirma Afrânio Coutinho:

Vemos, então, que o nativismo e civismo foram grandes pretextos funcionando como justificativas da atividade criadora [...]. Sob este ponto de vista, exemplo interessante é o Indianismo, que constitui elaboração ideológica do grupo intelectual em resposta à solicitação do momento histórico e, desenvolvendo-se na direção referida, satisfaz às expectativas gerais do público disponível (COUTINHO, 1986, p. 224-225).

E afirma ainda mais:

[...] outra consequência importante de a literatura se haver incorporado ao civismo da Independência...: a sua aceitação pelas instituições governamentais, com a decorrente dependência em relação às ideologias dominantes (COUTINHO, 1986, p. 225).

Não se percebe do ponto de vista político a implementação de ações que deem conta de promover de forma satisfatória uma cultura de leitura em nosso país. Embora no século XX o acesso à leitura tenha se universalizado, a classe

trabalhadora encontra-se em desvantagem para expressar suas ideias e seus anseios, ainda faltam-lhe recursos para adquirir os livros, tempo livre e demais condições de frequentar bibliotecas além da já mencionada falta de incentivo à leitura. E assim, os que detêm o poder aquisitivo e o poder político são justamente os que têm acesso aos meios culturais, o poder decisório e os meios de controle justificando e atualizando a afirmativa de Coutinho:

O Estado e os grupos dirigentes não funcionavam apenas como patronos, mas como sucedâneos do público; público vicariante, poderíamos dizer. Com efeito, na ausência de públicos mais amplos e conscientes, o apoio ou pelo menos o reconhecimento oficial valeram por estímulo, apreciação e retribuição da obra [...] (COUTINHO, 1986, p. 226).

A lacuna existente em nossa cultura de não-leitores, embora alfabetizados, faz parte de um planejamento tradicional que visa manter a ordem capitalista através da imposição ainda que sob a égide da liberdade, de uma ordem pré-estabelecida.

Tanto a Geografia quanto a Literatura são formas de leitura do mundo. E o mais interessante da leitura é o que ela mobiliza no leitor. A escola tem dado conta às vezes, apenas de decodificadores da escrita. Neste sentido, também a leitura da realidade geográfica e todo o mais também fica carente de aprofundamentos. Não é capaz de mobilizar o leitor para transformações que afinal, é o fim último da educação: o conhecimento como meio de transformação individual e coletiva, do ser e da sociedade, para a ampliação dos horizontes da vida.

A literatura, principalmente no Brasil, já foi vista como futilidade e atividade das mulheres burguesas no sentido de que estas precisavam ocupar sua fútil existência. Debaixo desta pecha ficou um enorme tesouro, pois as grandes produções universais, que ultrapassam fronteiras deixando de ser obra de um determinado país para falar à humanidade foram também enquadradas neste quesito.

Nossos alunos têm uma experiência negativa com a leitura também por conta da forma como são encaminhadas as aulas. O enfoque apenas pedagógico, sem espaço para a fruição e a experiência pessoal acaba por estigmatizar a leitura como algo sempre passível de cobrança e desagradável. A leitura é uma experiência pessoal entre o leitor e o texto, embora o gosto pessoal possa ser aprimorado conforme atesta Amoroso Lima:

No caso, o gosto, dom de uns, falha de outros, tão raro nos críticos, quanto o gênio nos poetas, como dizia Pope. Mas o gosto pode ser suprido por outras qualidades – como a curiosidade, segundo Aristóteles, ou o espanto, segundo Platão. Basta-lhe um mínimo de partida, um ponto de apoio inicial. Tudo mais é fruto da educação e convivência. Se há qualidade sobre a qual tenha efeito aquece sentimento, considerado por Tarde, como básico da vida social – a imitação – é sem dúvida o gosto. Difícilmente não melhora o nosso mau gosto, se vivermos entre homens de bom gosto. É mesmo frequente vermos nascer em nós o gosto artístico, apenas virtual em nosso subconsciente, se procurarmos despertá-lo. A vontade e a convivência influem enormemente no despertar e no melhorar do nosso gosto. Podemos e devemos educar em nós o gosto estético (LIMA apud TAVARES, 1996, p. 32).

Desenvolver o gosto, portanto, depende de contato, de conhecimento, de experimentação e de atribuição de sentido. Também cuidar da natureza, praticar a sustentabilidade e a responsabilidade depende de conhecimento, de contato e de vivência, mais uma confluência entre Geografia e a literatura. Embora haja divergências quanto ao conceito em si, a centralidade do conceito de paisagem confere à Geografia unidade e identidade. A preferência refere-se a uma escolha. Neste caso não nos referimos à escolha entre possibilidades. Preferência aqui tem a ver com o que é agradável, com o prazer, com o gosto, ligada à apreciação.

Uma das contradições da modernidade é o aprofundamento do positivismo que, por um lado permitiu avanços nas ciências de forma geral, mas também revelou sua incapacidade para explicar de forma satisfatória muitos aspectos do mundo social e natural. Essa lacuna no campo epistemológico suscitou alguns questionamentos à Geografia. A centralidade dos discursos sobre questões ambientais no final do século trouxeram a esta ciência a emergência de poder contribuir significativamente para a concretização de uma nova racionalidade de superação da dicotomia discurso e prática criando suporte para o enfrentamento da racionalidade econômica instalada.

Também na Literatura pode ser sentida esta preocupação ambientalista. Independente da corrente à qual o autor se alinhe é possível perceber como pano de fundo uma preocupação em afirmar ideias ecologicamente corretas e de cunho ambientalista.

Esta superexposição do tema pode justamente gerar seu esvaziamento. O politicamente correto nunca foi atrativo para as gerações jovens e,

o fato é que muito se fala em termos de responsabilidade e sustentabilidade, mas pouco se sabe e age neste sentido.

As grandes redes e fluxos geraram a impossibilidade de gestão pessoal no que concerne à natureza. De nada adianta agir individualmente e a ação coletiva real tem sido cada vez mais difícil. A mobilização virtual ainda não é uma alternativa viável visto que ideologicamente falta respaldo às ações necessárias para tal.

Como demonstra o quadro esquemático apresentado a seguir, o homem relaciona-se com a natureza, seja no campo prático, seja ideológico, de muitas formas, mas invariavelmente sempre com cunho explorador.

A tipologia de Kellert, apresentada por Maria Luiza Schwartz (2008), demonstra que as possibilidades de interações homem/natureza são variadas. Uma análise mesmo superficial deixa claro que a maioria delas não poderia ser classificada como desejável pelas consequências que apresentam.

Quadro 1- A tipologia de Kellert

TERMO	DEFINIÇÃO	FUNÇÃO
Utilitarista	Exploração prática e material da natureza	Sustentação física e segurança
Naturalista	Satisfação com contatos diretos com a natureza	Desenvolvimento físico e mental, curiosidade, atividades na natureza
Ecológico-científica	Estudos sistemáticos da natureza	Busca do conhecimento e compreensão
Estética	Beleza física (ideal) da natureza	Inspiração, harmonia, paz, segurança, modelo
Simbólica	Uso da natureza para expressões metafóricas	Desenvolvimento mental, comunicação
Humanista	Sentimentos emocionais profundos a elementos individuais da natureza (árvores, animais)	Cooperação, fortalecimento de relações entre grupos, pessoas e animais
Moralista	Afinidade, espiritualidade, ética	Altruísmo, solidariedade, proteção
Dominadora	Domínio da natureza, conquista, controle físico	Coragem, habilidades para subjugar
Negativista	Medo, aversão, alienação	Segurança, proteção, fobias

Fonte: Schwarz (2008, p. 117)

Uma tentativa de enquadramento nesta tipologia colocaria a Geografia entre a utilitarista e a ecológico-científica. A primeira quando se volta para respostas práticas e até mesmo quando se curva ao sistema capitalista extraindo recursos naturais de forma leviana. A segunda principalmente em sua versão acadêmica quando gera estudos e reflexões de âmbito teórico-prático, mas que pouco interfere na transformação do caos instalado em relação à degradação dos recursos naturais.

A literatura também poderia ser enquadrada e apresenta todas as possibilidades desta tipologia. Embora tenda mais para a corrente estética e simbólica.

1.2 LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

É fato indubitável que, a partir do momento do nascimento, a compreensão do mundo perpassa necessariamente pela leitura, posto que sons, cores, ritmos, palavras são instrumentos que encerram todo um universo de significados que vão sendo desvelados pelo ser humano nas múltiplas situações que vivencia ao longo de sua existência.

Em sua raiz etimológica, o vocábulo “leitura” vem do latim *‘lectura’* e quer dizer ação ou efeito de ler; ato de olhar e tomar conhecimento da indicação de determinado tema ou assunto.¹ A partir desta conceituação, constata-se que a ação de tomar conhecimento pode se dar de inúmeras maneiras, não apenas em relação ao texto escrito.

Kleiman (1997, p. 7) caracteriza o ato de ler como a “[...] interação, por meio do texto de um [...] interlocutor distante [...] com suas ideias já expressas e sem a interferência da convivência”. Estão presentes, nesta definição, os elementos essenciais à promoção da leitura: o interlocutor, o texto e necessária interação com o outro. Percebe-se, acima de tudo, que também a autora não se reporta tão somente ao texto impresso. Assim, o olhar afigura-se como a possibilidade de ler, não somente as palavras, mas a representação de ideias, sentimentos e percepções.

¹ Moderno Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 542.

Foucambert (1994, p. 5) avalia a leitura como:

[...] um ato questionador, pois ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. O leitor tem acesso à escrita e constrói as suas respostas a partir das informações que já tinha adquirido as que recebem no ato da leitura. O autor compara o aprendizado da leitura a adivinhar e afirma que a prática literária produz o aumento dos acertos.

Desta forma, a leitura é construída, desenvolvida e aperfeiçoada. O seu aprendizado é contínuo. O ato de ler encontra-se ligado ao homem de maneira indelével, posto que a própria história de vida humana é pontuada por documentos, escritos ou manifestos pela voz, registrados de diferentes formas. Das manifestações místicas às proclamações políticas, das canções de gesta aos brados de guerra, dos ensaios e sermões religiosos aos interlúdios amorosos, é possível ler um infindável universo de ideias, algumas das quais transformadas em texto impresso, outras, perdidas no tempo e na lembrança.

Sob este viés, saber ler implica não somente decifrar as palavras, os símbolos, mas também compreender o significado que as palavras adquirem quando estão juntas umas das outras, ou seja, interpretar o que quis dizer o emissor, questioná-lo, participar, inteirar-se das ideias alheias.

Em primeiro plano, é importante buscar os diferentes conceitos para o termo texto.

A palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. [...] O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado. Daí poder falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade (INFANTE, 1991, p. 12).

É interessante atentar para metáfora que está presente na raiz etimológica da palavra texto. Ao compará-lo com um tecido, podem ser vislumbradas as infinitas tramas que compõem a tessitura de um texto, seja ele oral ou escrito. Da mesma forma, ao mencionar a rede de relações que se estabelece no confronto entre o mundo das ideias e suas manifestações, denota-se a relevância de se considerar o contexto em que as manifestações são produzidas e também os horizontes de expectativas que devem ser contemplados na observância dos mesmos.

Esmiuçando o conceito inicial de texto, há que se mencionar alguns requisitos que lhe são essenciais, conforme se percebe a seguir.

Texto é um tecido verbal estruturado de tal modo que as ideias formam um todo coeso, uno, coerente. Todas as partes devem estar interligadas e manifestar um direcionamento único. [...] essas três qualidades – unidade, coerência e coesão – são essenciais para a existência de um texto (MEDEIROS, 1998, p. 30).

Novamente a imagem de tecido contribui para esclarecer que o texto é formado por feixe de fios entrelaçados, ou seja, frases que se inter-relacionam.

Para Koch (1989, p. 11), “Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”. Dessa forma, é importante salientar que um texto só pode ser definido como tal se, de fato, emitir um sentido.

Uma definição interessante de texto é dada por Beaugrande (1997, p. 20). Para ele: “[...] o texto é um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a sequência de palavras que são faladas ou escritas”.

Esta definição apresenta o texto como um conjunto de aspectos, isto é, o texto representa o produto das relações sócio-históricas. Nesta direção, torna-se oportuno enfatizar que as diferentes acepções que pode assumir o conceito de texto devem ser confrontadas com as situações de sua gestação e ocorrência. Assim, uma mesma manifestação textual pode ser carregada de significados em um determinado contexto e esvaziada em outro.

Possenti (2001, p. 30) desenvolve o conceito de texto com argumentos muito pertinentes:

Nesta direção, penso que se pode defender a idéia de que o árbitro definitivo da leitura é o texto, desde que o texto seja concebido discursivamente, isto é, seja tomado como submetido a todas as restrições históricas que normalmente o afetam, e que afetam, portanto, seu autor e seu(s) leitores(es), submetendo-os tanto às regras de circulação quanto às de interpretação.

Muito interessante a ideia manifestada por Possenti, quando eleva o texto à categoria de árbitro definitivo da leitura. Isto implica reconhecer a estreita relação que se estabelece entre a produção de textos e a leitura. De forma análoga, a produção de sentidos constitui elemento intrínseco a esta relação entre autor, texto e leitores/interlocutores.

Um texto é mais ou menos eficaz dependendo da competência de quem o produz, ou da interação de autor-leitor, ou emissor-receptor. O texto exige

determinadas habilidades do produtor, como conhecimento do código e a combinação dos signos. Como se pode observar, a competência na utilização dos signos possibilita melhor desempenho durante o processo comunicativo.

Tomando como referência o que diz Eco, percebe-se que a palavra encontra-se na base do processo de comunicação e, como tal, revela-se detentora de múltiplas faces, inserida [...] em um sistema semiótico bem organizado, um signo já é um texto virtual, e, num processo de comunicação, um texto nada mais é que a expansão da virtualidade de um sistema de signo (ECO, 1984, p. 4).

Koch (1989, p. 11) revela ainda que: “o texto é um construto histórico e social complexo e multifacetado que oculta segredos que podem ser revelados ao interlocutor – leitor – quando este viabiliza as propostas para a construção de sentido das atividades que empreende”. Denota-se que, desvendar os segredos presentes no texto pactua com a idéia de andar por caminhos de embate entre o segredo (o código) e aquele que deseja descobri-lo (decodificá-lo). Quando se discute a produção de sentidos, deve-se considerar, em planos convergentes, a situação em que se deu a gestação do texto, sua efetividade por meio da manifestação oral ou escrita e, no mesmo grau de importância, as múltiplas possibilidades de análise e interpretação e os sentimentos/relações despertados.

Nesta direção, é possível encontrar em Goulemot (*apud* CHARTIER, 1996, p. 107), a concepção de que:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário.

No complexo processo de interação que se estabelece entre texto e leitor, é preciso considerar o suporte do texto e o repertório do leitor. O suporte, de certa forma, anuncia consigo o que está/será dito, carrega consigo informações e formações. O leitor carrega consigo o contexto, os fatores emocionais/fisiológicos, o repertório e a intenção, que possibilitam a compreensão/interpretação.

Ocorre, então, o que Goulemot (*apud* CHARTIER, 1996, p. 107) entende como hipóteses da leitura. A primeira consiste na afirmação de que ler

consiste em “[...] fazer-se ler e dar-se a ler. [...] A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro”.

Situa-se nesta contínua mudança de sentidos a complexidade e a riqueza do ato de ler, posto que fazer-se ler e dar-se a ler pode ser interpretado como uma articulação entre leitor, texto e contexto.

É por conta dessa interação que a leitura pode ser múltipla, e não única, sendo construção de sentidos e redescoberta de significados. Isso é possível porque quando se lê, parafraseando Freire (1988), o que é vivido, o que se tem como repertório, interfere na produção de sentidos, ou seja, a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Os textos podem produzir mais de um sentido, pois a língua permite a pluralidade de significações e o leitor pode entender, inclusive, o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto.

Sendo impossível dizer tudo, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do interlocutor. Um texto capaz de produzir um sentido é aquele capaz de dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Por causa disso, a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma prática de co-autoria.

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. Desta forma, percebemos que o sentido não está no leitor, no texto ou em seu autor, mas se dá como efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

A maioria das pessoas entende leitura como sendo o ato de percorrer com os olhos o que está escrito, pronunciando em voz alta ou não. Neste sentido, ler seria uma atividade individual que exigiria a capacidade de decifrar um código. Seguindo este pensamento, a forma do texto, os conteúdos veiculados por ele e a ação intelectual do leitor pouco importam.

Conforme Marcuschi (2000, p. 45) explicita que “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

Segundo o autor, existem más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo que as boas são atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

Alguns aspectos relacionados à compreensão devem ser levados em consideração como: sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre ele; a interpretação dos enunciados é sempre resultado de um trabalho e não uma mera extração de informações objetivas.

Partindo do pressuposto de que a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural, conseqüentemente, as ações humanas diárias mais significativas são de linguagem, por isso precisamos compreender seu funcionamento que, de tão espontâneo, não damos conta de sua complexidade. Ao se falar ou escrever, age-se, até um certo ponto, de forma inconsciente. No entanto, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são colaborativas e não atos individuais, o que acaba gerando mal-entendidos (BAKHTIN, 2003).

Por ser uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Assim, Bakhtin (2003, p. 271) ensina que o escritor, ao construir o seu enunciado, “deve defini-lo de maneira ativa, antecipando a percepção deste enunciado pelo destinatário, ou seja, o seu conhecimento da situação e do campo cultural da comunicação, suas antipatias, simpatias e convicções”.

Ora, o que se depreende do acima exposto é que o texto se “tece” numa relação social, e que por isso se funda num pressuposto diálogo. Reside no diálogo apresenta uma intenção de o enunciador fazer-se compreendido, de aceitar algumas ideias e negar outras. O dialógico do texto é um campo de tensões que espelha um mundo virtual, da palavra.

1.3O PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA SÍNTESE

A linha histórica da nossa literatura pode ser percebida em dois grandes períodos: o colonial e o nacional. Faz parte do período colonial a produção do século XVI até o século XVIII. Os primeiros escritos em terras brasileiras eram de cunho europeu, seja porque eram realizados por portugueses ou ainda porque mesmo os aqui nascidos traziam de lá sua bagagem cultural no sentido de que era lá que realizavam seus estudos ou buscavam atualizar-se. Essa influência faz-se

notar em termos de temas, ambientação das obras, caracterização de personagens, abordagens, e validação de uma cosmovisão estranha à realidade brasileira, o que mantinha a literatura um pouco longe de sua finalidade última que é a de dar aos homens um horizonte utópico, mas realizável (BOSI, 1994).

Um olhar para a história da nossa literatura revela que de início a preocupação com o avanço mercantil pretendido por Portugal, que não tinha outra alternativa a não ser expandir-se pelo mar, foi incansavelmente perseguido usando-se de todos os recursos inclusive da literatura. Essa literatura quinhentista, tanto a literatura de viagem quanto a jesuítica, atendem muito mais a apelos pragmáticos do que artísticos. Uma visava documentar a terra descoberta, suas riquezas naturais, exuberância da fauna, possibilidades de exploração, figuram ali belas descrições da natureza brasileira de antanho; e a outra tinha finalidades pedagógicas com o objetivo de catequizar os indígenas a fim de salvar-lhes a alma e fazer frente à Reforma Protestante que, na Europa causava enormes perdas de fiéis.

Para efeito de ilustração acrescentaremos aqui um breve resumo das tendências apresentadas pela literatura no Brasil desde a chegada da cultura letrada em nossas terras.

O primeiro movimento de nossas letras é o que se convencionou chamar de Quinhentismo, já que abrange a produção de 1500 a 1601. Não é reconhecido propriamente como um movimento literário e nem poderia ser classificado como brasileiro se o critério fosse outro que não o fato de ter o Brasil como tema ou local da escritura. Tem duas formas distintas. Uma é a feita por portugueses com a clara intenção de descrever a terra que mostra toda sua exuberância tropical em fauna e flora perante os olhos do europeu ibérico. É a chamada *literatura dos viajantes* e consta de Tratados sobre a Terra, entenda-se população, fauna e flora. Outra vertente é a *literatura jesuítica*, produzida também por europeus, os padres da Companhia de Jesus e objetivava instrumentalizar os jesuítas na sua ação de catequizar os indígenas, dentro do movimento da contra-reforma (BOSI, 1994).

Essa primeira fase é de certa forma uma literatura única do Brasil, no que se refere à forma e aos temas não está ligada a nenhum movimento literário europeu que lhe seja contemporâneo. É tipicamente brasileiro.

A partir de 1601, os movimentos literários passam a seguir de perto as tendências europeias. O segundo item de nossa linha do tempo é o Barroco, que

vai ecoar em prosa e verso o dilema do homem pecador diante de Deus. Dual, vai da tentativa de definir à de explicar, em duas correntes; o conceptismo e o cultismo, e têm em Gregório de Matos e Padre Vieira seus grandes representantes (COUTINHO, 1986).

Na Europa surgem as luzes do renascimento. A ciência começa a abrir frestas na mentalidade medieval. Por um lado possibilita ao homem espaço maior de ação, mas por outro esconde-se sob certezas clássicas, linhas retas, objetividade. É melhor um pássaro na mão do que dois voando, diz o sensato racional, em contrapartida ao sonhador que vê bandos voando e imagina viagens para mundos distantes e realidades indescritíveis. O conhecimento caminha a passos largos e abre distância memorável do domínio medieval. Novo paradigma instalado e uma literatura não tão nova: o neoclassicismo ou Arcadismo. No Brasil, os ideais libertários do grupo de Minas ecoa nas produções árcades. É o tempo dos pastores e da simplicidade, é o primado do campo sobre a cidade e neste aspecto, através da característica denominada *fugereurbem* nos deteremos um pouco mais já que nos interessa para a análise da obra *O caso da chácara Chão*.

O Arcadismo, no Brasil tem uma faceta além da literária. Deve ser lido à luz do momento histórico e como tal é portador de uma mensagem mais profunda que o escapismo, à primeira vista, sugerido pelo *fugereurbem*. Comungamos da ideia da literatura arte engajada praticada neste período. É uma resposta possível e uma tentativa de organização política para enfrentamento da realidade colonial imposta à população brasileira (BOSI, 1994).

O Brasil, com sua Arcádia Ultramarina no Rio de Janeiro, como o próprio nome indica estava em condição subalterna a Portugal com sua Arcádia Lusitana até mesmo nas letras, mas os arcadianos de Minas não se consideravam como tal e inauguraram um período de protestos sob a aura da literatura. Sob pseudônimos e licença literária trataram de temas caros à época como a tirania dos poderosos, a corrupção dos costumes e dos valores, a corrupção política, o desmando, a exploração dos trabalhadores e os abusivos impostos cobrados à população como meio de manter a monarquia visivelmente em declínio (BOSI, 1994).

Com o garimpo, a região mineira de Ouro Preto tornou-se um importante centro econômico, cultural e civilizador. Vila Rica de Ouro Preto, como era denominada então, tornou-se entre 1711 e 1897 a capital da Província. Ali

reuniam-se escultores, artesãos, arquitetos, pintores e literatos. O arcadismo mineiro tem sua maior expressão literária nos poetas Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto (COUTINHO, 1986).

Em 1836 temos a publicação de *Suspiros Poéticos e Saudades* que afirma a nova estética denominada de Romantismo. É o período da natureza idealizada, dos indígenas estilizados, da afirmação da prosa com a publicação do primeiro romance em forma de folhetim. São novos tempos, estava instalado o Império, havia uma sociedade local ávida por afirmação, as mudanças, embora incipientes se comparadas à atualidade, eram muitas para a época. Em um período relativamente curto temos três gerações românticas, cada qual com suas particularidades e especificidades, mas ainda muito dependentes do modelo europeu (BOSI, 1994).

A publicação concomitante de duas obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *O Cortiço* em 1881 marca um novo período, o Realismo/ Naturalismo. A única natureza que importa é a humana, em sua expressão mais instintiva possível, beirando o animalesco. Na poesia temos o parnasianismo que prega a arte pela arte com todo o distanciamento necessário a tal postura (BOSI, 1994).

Em breve, nova estética surge como proposta à sensibilidade, o Simbolismo. Como o próprio nome deixa claro, é o tempo da natureza sugerida, das sensações e das percepções sagazes, da exploração das possibilidades simbólicas da palavra, do som e da imagem. Está aberta a brecha para a verdadeira renovação de nossas letras gestada lentamente.

Em 1922, temos a Semana de Arte Moderna, como marco daquilo que é considerado o divisor de águas no cenário artístico brasileiro e começa então o período denominado Modernismo.

Atualmente vivemos um período inclassificável, seja pela falta do distanciamento permitido somente pelo tempo, seja pela multiplicidade de manifestações que trazem em si um pouco do muito que já foi produzido e pensado em termos de conhecimento e estética literária.

1.4 OS CAMINHOS DA GEOGRAFIA

A Geografia por sua vez, caminha desde o século XIX como ciência adentrando as Universidades, mas nem por isso deixou de encontrar obstáculos

para sua definição. Em sua trajetória para firmar-se como tal teve continuamente que enfrentar vários empecilhos. Destacamos de início a cisão entre a Geografia Física e a Humana. Uma, contrapondo-se à outra, que pode ainda na atualidade ser sentida em muitas universidades e obras. Mais adiante tivemos o embate entre a Geografia Geral e a Regional.

Em tentativa de explicar organizadamente e sucintamente o percurso da Geografia como ciência, Cristofolletti sugeriu o esquema que também aqui seguiremos: Tradicional (pré-1950), Nova Geografia, Geografia Humanística, Geografia Idealista, Geografia Radical e Geografia Têmporo-Espacial.

A Geografia Tradicional abrange o período desbravador de Humboldt e Ritter, Ratzel e La Blache, entre os mais conhecidos, das escolas Alemã e Francesa. Nesta abordagem destacam-se principalmente três pontos:

- O determinismo ambiental;
- O possibilismo;
- A Geografia como ciência da diferenciação das áreas.

Apoiou-se no pensamento positivista para firmar as bases científicas da Geografia, fazendo uso do método científico de observação, descrição e classificação dos fatos observáveis e mensuráveis.

Cristofolletti (1985, p. 73) complementa que:

A propósito da Geografia Tradicional, inúmeros são os trabalhos conceituais e metodológicos disponíveis em língua portuguesa. É da mais significativa importância salientar o trabalho e a preocupação assídua do periódico Boletim Geográfico em publicar traduções de artigos básicos elaborados por geógrafos de diversas nacionalidades. Publicado regularmente desde 1943, pelo antigo Conselho Nacional de Geografia e depois pela Fundação IBGE, constitui fonte preciosa de referências bibliográficas. Com o intuito somente de exemplificar, podemos lembrar os artigos de Boyé (1974), Cholley (1964), Davis (1945), James (1967), James e Jones (1959), Le Lannou (1948), Tatham (1959) e Whittlesey (1960), entre muitos outros. É óbvio, também, que a eles se somam muitos artigos de geógrafos brasileiros e portugueses. Dentre as obras publicadas em língua portuguesa convém mencionar as de Paul Vidal de La Blache (1954), Jean Brunhes (1962), René Clozier (1950), Jan Broek (1967), Olivier Dollfuss (1972; 1973), Pierre George (1972), Pierre George, R. Gughielmo, B. Kaiser e Y. Lacoste (1966), Richard Hartshorne (1978), Pierre Monbeig (1957), Gabriel Rougerie (1971), Hilgard Sternberg (1946), S. W. Wooldridge e W. G. East (1967) e a de Nelson Werneck Sodré (1976).

A escola francesa foi predominante no Brasil, inclusive com a vinda de geógrafos franceses para cá, como é o caso de Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines. Sob influência neopositivista e da Teoria Geral dos Sistemas surge a

Nova Geografia como crítica ao modelo francês tradicional adotado. Dois centros, um no Rio de Janeiro (IBGE) e outro em São Paulo (Rio Claro-UNESP) irradiaram o novo modelo denominado também de Geografia Teorético-Quantitativa. Esta tendência buscou inovar os campos filosófico e metodológico e para tal propôs: rigor científico metodológico, o desenvolvimento de teorias próprias da Geografia, a aplicação de técnicas estatísticas e matemáticas, abordagem sistêmica e o uso de modelos (CHRISTOFOLLETI, 1985).

A Nova Geografia teve papel importante para a afirmação da Geografia, pois possibilitou um passo adiante ao defender que pelo rigor científico, o geógrafo pudesse não apenas explicar e descrever o acontecido, mas também realizar previsões. No entanto, seus críticos pontuam sobre a superficialidade que não foi capaz de suprir a lacuna no campo da teoria geográfica.

Prosseguindo com nossa linha do tempo vamos agora nos deter na tendência geográfica denominada como Humanista. Esta surge como contraponto ao modelo positivista notadamente quantitativo. Para os humanistas, a filosofia é fenomenológica, não importa estudar nem o sujeito e nem o objeto isoladamente, mas sim a forma como o sujeito percebe, experimenta o objeto. Esta tendência pareceu-nos não ter recebido ainda no Brasil muita atenção por parte dos pesquisadores. Há pouco material disponível se levarmos em conta as demais manifestações.

Segundo Christofolleti (1985, p. 74):

As noções de espaço e lugar surgem como muito importantes para esta tendência geográfica. O lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado. Ele faz parte do seu mundo, dos seus sentimentos e afeições; é "o centro de significância ou um foco de ação emocional do homem". O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas.

Outra tendência da Geografia é a chamada Idealista. Um dos principais nomes desta tendência, Leonardo Guelke, citado por Christofolleti (1985, p. 75) afirma:

[...] a abordagem positivista fracassa em atingir a dimensão crucial do comportamento humano, principalmente o pensamento subjacente a ele. O idealismo é a alternativa ao positivismo, tomando plena consideração da dimensão do pensamento no comportamento humano. O idealista considera que as ações humanas não podem ser explicadas adequadamente a menos que se compreenda o pensamento subjacente a elas. Onde o positivista

procura explicar o comportamento como uma função dos atributos externos dos fenômenos, o idealista procura compreendê-lo em termos dos princípios internos do indivíduo ou do grupo envolvido. Em outras palavras, o idealista tenta explicar os padrões de paisagens repensando os pensamentos das pessoas que os criaram.

Apresentamos agora a Geografia Radical. Esta tendência alia-se à filosofia marxista e, portanto, parte da análise dos modos de produção objetivando compreender as diversas formações sócio-econômicas e suas paisagens geográficas. Contrapõe-se à Nova Geografia também no campo metodológico, pois atua segundo a dialética. Esta tendência apresenta quatro linhas bem demarcadas por Garcia (1978) ao analisar a Geografia anglo-saxã e pode ser também aplicada de forma geral, a saber:

- 1- Orientação marxista;
- 2- Orientação para o Terceiro Mundo;
- 3- Orientação popular-radical.
- 4- Orientação anarquista.

David Harvey, Yves Lacoste são nomes de destaque nesta tendência, no Brasil podemos citar Rui Moreira e Milton Santos.

E, finalmente, a Geografia Têmporo-Espacial. Como a própria denominação deixa claro, para esta tendência são de suma importância as questões relacionadas aos usos do tempo para salientar a importância das qualidades formais do tempo e do espaço. Não há preocupação com categorias específicas de uma disciplina, mas de todo um campo científico, qual seja o das ciências biológicas e sociais.

Muito importante aqui é destacar que a linha pretendida não foi temporal, mas unicamente organizacional e metodológica.

2 A FRAGMENTAÇÃO COMO RESULTADO INTENCIONAL DO ENSINO

Esta pesquisa direciona-se para a área de ensino, por isso realizamos aqui uma análise deliberadamente voltada para as formas como a organização, os conceitos, e a metodologia destas ciências foram utilizados pelas disciplinas de Língua Portuguesa, na área da literatura, e da Geografia de uma forma geral.

Como processo histórico, a colonização brasileira acomoda-se aos moldes da própria palavra colonização e mantém-se dentro dos contornos do eurocentrismo que até então era hegemônico. Esse fato não seria estranho se tivesse ficado restrito ao período em questão, mas o fato é que colonialismo e imperialismo ainda fazem parte de nosso cotidiano. O que nos propomos a seguir é tecer algumas considerações sobre como a arte, no caso a Literatura, e a Geografia foram ou ainda são, utilizadas como instrumentos de dominação em nome de uma cultura pretensamente superior ou de objetivos escusos.

Segundo Santos (2010, p. 7):

Vivemos em um mundo exigente de um discurso, necessário à inteligência das coisas e das ações. É um discurso dos objetos, indispensável ao seu uso, e um discurso das ações, indispensável à sua legitimação. Mas ambos esses discursos são, frequentemente, tão artificiais como as coisas que explicam e tão enviesados como as ações que ensejam.

E ainda:

A mediação interessada, tantas vezes interesseira, da mídia, conduz, não raro, à doutorização da linguagem, necessária para ampliar o seu crédito, e à falsidade do discurso, destinado a ensombrecer o entendimento. O discurso do meio ambiente é carregado dessas tintas, exagerando certos aspectos em detrimento de outros, mas, sobretudo, mutilando o conjunto (SANTOS, 2010, p. 8).

Esta influência nota-se também na escola. Milton Santos (2010, p. 10) questiona a Universidade:

Desse modo, um grave obstáculo a que se instale um processo de reflexão consequente é o contraste crescente, na Universidade, entre os seus grandes momentos e esse cotidiano tornado miserável pela ameaça já em marcha de uma gestão técnica e racionalizadora, que leva ao assassinato da criatividade e da originalidade. Em nome do cientificismo, comportamentos pragmáticos e raciocínios técnicos atropelam os esforços

de entendimento abrangente da realidade, são impostos e premiados [...] Que fazer, quando, na própria Casa fundada para o culto da Verdade, a organização do cotidiano convida a deixar de lado o que é importante e fundamental?

Essa tendência não é exclusividade do ensino superior. Também no ensino básico tem se instalado uma rotina de acomodação ao senso comum, de assimilação do discurso midiático promotor da desordem e do caos, dos escândalos, das tragédias, das celebridades fúteis, da falta de análise e do consumo. É a consolidação do que Santos denomina *império do medo e da fantasia*:

Se antes a natureza podia criar o medo, hoje é o medo que cria uma natureza mediática e falsa, uma parte da Natureza sendo apresentada como se fosse o Todo. O que, em nosso tempo, seja talvez o traço mais dramático é o papel que passaram a obter, na vida quotidiana, o medo e a fantasia. Sempre houve épocas de medo. Mas esta é uma época de medo permanente e generalizado. A fantasia sempre povoou o espírito dos homens. Mas agora, industrializada, ela invade todos os momentos e todos os recantos da existência ao serviço do mercado e do poder e constitui, juntamente com o medo, um dado essencial de nosso modelo de vida (SANTOS, 2010, p. 8).

A escola ocupa atualmente, no panorama acima exposto, um lugar bastante diverso dos de outrora. Não é mais centro irradiador do conhecimento. A sociedade está bombardeada por informações, mas deve-se ter claro que a quantidade não tem seu equivalente na qualidade. Nesta ordem, que aqui questionamos, a informação deixa de ser uma consequência do conhecimento para ocupar o próprio lugar do conhecimento. Também a informação está a serviço da manutenção dos mecanismos de expropriação dos trabalhadores e formação de consumidores. É manipulada em favor do lucro. Esta escola que se alia ao discurso dominante por não saber como com ele competir, forma indivíduos adaptados ao sistema como meros consumidores e enorme contingente de explorados.

Também na escola a aceleração contemporânea faz sentir seus efeitos. O conhecimento está constantemente sendo desafiado pela tecnologia e seus produtos. O objetivo maior, entretanto, é o de deliberadamente obstruir a percepção da duração e a lógica da sucessão. Um embotamento das capacidades de captação do essencial em nome do novo que sempre se impõe como melhor.

No que tange à Geografia mais ainda se sentiu a condição colonial, mas de forma diversa. Esta ciência era de vital importância para a consecução dos objetivos imperialistas e recebeu particular atenção dos poderes constituídos.

Manteve-se, entretanto, em um círculo fechado, pois tratava de conhecimento estratégico. As Sociedades Geográficas que se multiplicaram na Europa eram subsidiadas pelos governos e nobres que delas recebiam informações valiosas para o expansionismo pretendido. Dessa forma, mantinham-se sempre entre os contornos dos interesses da classe dominante, assumindo plenamente o caráter dominador e pretensamente superior europeu em detrimento das novas terras conhecidas. Do conhecimento geográfico dependiam as grandes empreitas no sentido de que se valiam dele para a tomada de decisões políticas.

O rompimento com essa vertente deu-se bastante tarde e depois da ciência geográfica ter sofrido uma descaracterização de seu objeto de estudo. Para esse rompimento, o Brasil contribuiu com o pensamento de Milton Santos que poderia ser, em um arroubo de ousadia de nossa parte, classificado como uma leitura periférica no sentido de que propõe uma Geografia sistêmica integrando local, regional e global; ou ainda causas e consequências antigas, atuais e desdobramentos possíveis. Dessa forma, a Geografia, não serve mais a um senhor e torna-se conhecimento científico em sua forma mais verdadeira.

Segundo Santos:

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social (SANTOS, 2010, p.27).

Nesta direção encaminhamos nossa análise com base em Milton Santos por apresentar um referencial teórico no qual pretendemos estar alinhados. Acreditamos, como Correa (1982), que a volta de Milton Santos ao Brasil, aliada a outros fatores, contribuiu para o surgimento de uma nova Geografia, que não esteja submetida à ideologia do estado capitalista, mas que se comprometa com os interesses populares da grande maioria brasileira que é de sua população empobrecida e marginalizada, logo, com um projeto que vise transformação social.

3 INTERDISCIPLINARIDADE: O CAMINHO PARA A SUPERAÇÃO

Encontramos respaldo para a posição defendida em vários documentos oficiais que deveriam nortear a política educacional brasileira

O que legitima este estudo e proposição é sua conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares das disciplinas em questão. No relato do percurso histórico da Geografia como disciplina escolar, nas DCE são reconhecidas algumas dificuldades que ainda precisam ser superadas:

A Geografia em sua forma de descrição e enumeração *mnemônica* e com exigência da memorização foi a mais presente em toda a sua história e neste momento ainda observam-se resquícios dessa prática. Subsistem ao mesmo tempo formas diferenciadas de ensino, decorrentes da opção teórico-metodológica, das dificuldades de superação das formas tradicionais, ou por exigências externas ao professor. Exemplo disso é que a Geografia Crítica não conseguiu entrar efetivamente na escola, e em virtude de propostas não compreendidas subestimou-se em determinados momentos o conteúdo, valorizando sobremaneira a forma (metodologia). De qualquer maneira, a construção de currículos sempre se coloca por meio de contradições. Se de um lado é um ato democrático de outro é, muitas vezes, percebido como impositivo. Tratando do Currículo Básico do Paraná, segundo os professores de Geografia da rede pública estadual, consultados nos encontros descentralizados (2004), também não há clareza sobre o mesmo e em certos casos parece haver total desconhecimento de sua existência. Como destaca Moraes (1998, p.163), o principal problema dos currículos gerados a partir do processo de redemocratização do país, dentre os quais o do Estado do Paraná: “[...] reside num desejo militante de fazer do próprio currículo instrumento de conscientização política, o que redundava num elevado grau de dirigismo ideológico”. Para além da pertinência e coerência do Currículo Básico do Estado do Paraná, talvez uma das maiores críticas que se possa fazer seja aquela relativa ao encaminhamento de sua elaboração. Sabendo-se do distanciamento entre a realidade acadêmica e a escolar, a alteração curricular não foi recebida com entusiasmo pelos professores, seja em razão de alterar conteúdos cristalizados, seja em função da falta de uma política de formação continuada para os professores com vistas à sua implementação. Do ponto de vista da ação dos professores, as várias abordagens presentes hoje na ciência geográfica se expressam timidamente na escola.

Logo mais à frente o documento afirma a contribuição da Geografia à formação dos indivíduos:

A Geografia como ciência possibilita, com seu arcabouço teórico metodológico, compreender o espaço construído pelos homens, situado num tempo e espaço localizados concretamente. Oferece ainda, subsídios para a observação, descrição e análise da dimensão espacial da vida humana, visível pela paisagem, e encaminha a “ver por detrás” da mesma, considerando a dimensão histórica da materialização dos processos sociais que a formaram. Portanto, a concepção que se pretende hoje da Geografia, considerando o que foi exposto, é fornecer subsídios que permitam ao aluno

compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino e à própria vida (PARANÁ, 2008, p. 26).

Como parte do enfrentamento está, portanto, a superação da dicotomia entre teoria e prática pela clareza conceitual e metodológica.

O documento da Língua Portuguesa não é diferente. Na sua abertura, como na dos demais documentos relacionados às mais diversas disciplinas há sempre um resgate histórico do percurso próprio de cada uma e do currículo em si. Já mesmo ali no início, na carta do Departamento da Educação Básica, apresenta-se aos professores a interdisciplinaridade:

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação (PARANÁ, 2008, p. 8).

Logo, não é uma questão de opção trabalhar interdisciplinarmente, está posto oficialmente, mas a questão é: como fazê-lo. Sabemos que no campo da educação a subjetividade é um dos componentes determinantes do processo e nenhuma mudança ocorre realmente se educadores de forma geral não estiverem convencidos de sua necessidade e mais do que isso, preparados. A preparação aqui diz respeito à apropriação dos pressupostos teóricos e o convencimento por sua vez parece estar intimamente ligado aos resultados finais esperados. A educação defendida nestes documentos é ao mesmo tempo humanista e tecnológica e por isso:

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano (PARANÁ, 2008, p. 21).

A interdisciplinaridade aparece como uma das dimensões do conhecimento e é apresentada da seguinte forma:

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readaptação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 21).

No que concerne à literatura *como produção humana*, está intrinsecamente ligada à vida social.

A educação brasileira que historicamente se construiu como escola para as elites, quando recentemente viu-se instada a acolher indistintamente as classes populares não tem apresentado resultados positivos em termos da qualidade pretendida. Em tempo de globalização e do capitalismo hegemônico e transnacional, é cabível que se questione acerca destes resultados levando-se em conta que a manutenção das classes populares numa esfera de ignorância controlada, fruto de uma educação tecnicista vai ao encontro dos interesses das classes dominantes.

Chama a atenção atualmente, inclusive, o caso brasileiro em que os índices de melhoria no campo econômico e indicadores sociais não têm similaridade no campo educacional. Pelo contrário, a impressão que se tem é de recuo das lutas populares que, no período de resistência à ditadura, gerou tantas experiências calcadas na educação popular. Se a escola oficial e formal era o espaço onde

poucos obtinham sucesso, estes, quando pertencentes às classes populares ou faziam parte da elite engajada, usavam seus conhecimentos na educação popular. Por meio de organismos como a igreja, partido político, associações de bairro ou sindicatos, fomentavam e realizavam o debate político/ideológico que questionava o modelo de educação praticado oficialmente e conseqüentemente a própria sociedade.

Muitas experiências pautadas em Paulo Freire buscavam a qualidade da educação pela via da organização e da resistência. A chegada ao poder de um governo de esquerda de certa forma contribuiu para esvaziar essas iniciativas. Algumas viram-se, talvez, na obrigação de colaborar com a governabilidade deixando de lado o aspecto questionador. Ou ainda, esperaram ver suas expectativas contempladas.

O certo é que, apesar de grandes avanços que vivenciamos em termos de transparência no trato da coisa pública, a educação ainda vive um período obscuro. Muitos são os percalços. O educador se depara com problemas que estão fora de sua competência profissional. Interferem nos resultados muitos fatores das mais diversas ordens dentre os quais podemos citar a lógica mercadológica como um dos reguladores do sistema. A escola pública deve acolher todos os que a procuram, e aceitar aqueles que por imposição legal não tem alternativa. Sua função social deixou de ter cunho pedagógico formativo no sentido de que é uma obrigação.

Acessar, produzir e reproduzir conhecimento é uma ação intimamente ligada à vontade e à necessidade. A educação nos moldes atuais está muito longe da vontade e da necessidade de seus alunos. Ressalto, entretanto que não se trata de adequar a escola aos padrões nada criteriosos de sua clientela. É justamente nisso que reside uma das problemáticas da escola. Insere-se atualmente em uma sociedade em que o saber é tão amplo e o acesso universal, mas que tem cunho de supérfluo.

Desigualdade social, incitação ao consumo desmedido, espetacularização da vida, celebridades instantâneas sem concurso de um saber formal, reorganização familiar, influência das mídias na difusão dos valores mercadológicos e hedonistas, tudo acaba aportando na escola e contribui para o desvirtuamento de sua função social.

Com a sociedade muito mais fragmentada pela globalização e desmobilizada os percalços da educação advêm sempre da falta de um projeto

nacional corajoso e arrojado. Como na fábula dos Porcos Assados (1976), falta coragem para romper com as estruturas secularmente instaladas mesmo quando no discurso há concordância de que da forma que está não dá para continuar.

Muitos são os que têm apontado a interdisciplinaridade como o caminho para a educação: Doll Jr (1977), Fazenda (1994), Santomé (1998), Luck (2000), Demo (2004). A interdisciplinaridade depende de um sólido conhecimento de si e somente será possível a partir de alguns requisitos básicos:

- 1- O professor com profundo conhecimento de seu objeto particular de estudo e ensino. Este item relaciona-se diretamente com o âmbito da formação do professor. É o que Daniel (2002) chama de rigor intelectual.
- 2- A abertura ao diálogo. A interdisciplinaridade é antes de tudo a quebra do individualismo e a instalação do diálogo entre pessoas, objetos de conhecimentos e métodos de ensino. Relaciona-se com a postura do professor e trata da humanização da educação.
- 3- Reorganização do currículo, dos tempos e dos espaços escolares. Relaciona-se com o sistema.

O diálogo entre professores, conteúdos e disciplinas, condição básica para o ensino interdisciplinar, pressupõe que cada professor tenha segurança acerca de sua prática, conteúdos e metodologias, e compromisso com a educação.

Nossa história como fruto do colonialismo eurocêntrico burguês apresenta contornos bastante problemáticos em relação aos requisitos acima apresentados. O professor, cujo objeto de trabalho é o conhecimento, também é fruto desta educação com a qual precisa romper. Para tanto, o que está em jogo é sua própria identidade de educador. É preciso um olhar apurado para perceber onde, em sua trajetória de aluno e professor, ocorreram pontos de avanço em relação à fragmentação do conhecimento e onde esta mesma fragmentação se instalou deixando lacunas que agora se refletem em seu trabalho.

Esta escola que segue a cartilha colonialista neoliberal tem se visto em apuros, pressionada por segmentos que não perderam de vista sua luta e atualmente fazem ouvir suas vozes. São eles os afrodescendentes e os homossexuais. Mas, na escola, o que há é muito mais um discurso por força do aparato legal que fruto de reconhecimento e consciência.

O que tem a interdisciplinaridade a ver com tudo isso? Tem a ver com as novas relações pretendidas entre as pessoas e os conhecimentos. Pautadas na igualdade de direitos, diversidade de expressão, respeito à dignidade pessoal e individualidade. Tem a ver com a visão de mundo, de homem e de conhecimento que permeiam a prática cotidiana de cada professor e de cada escola. Tem a ver com o rompimento da fragmentação que começa nas instâncias maiores da educação e vai se refletindo até a sala de aula com a separação entre teoria e prática. Isto curiosamente tem ocorrido da seguinte forma no que concerne à educação: as classes dominantes/dirigentes, responsáveis pelo discurso, praticam-no por intermédio de uma fala que atende e aplaca os anseios populares; a classe trabalhadora- professores e pedagogos, responsáveis pela prática, agem em conformidade com os anseios da classe dominante/dirigente. Um discurso em direção ao popular e uma ação em direção às elites. Embora praticados por agentes diferentes. E aos alunos, filhos das classes empobrecidas, resta o ensino sem qualidade e domesticador.

No Brasil, a interdisciplinaridade chegou no final dos anos sessenta e, de acordo com Fazenda (1994), com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura. Diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica.

Fazenda (1994, p. 17) cita que:

A necessidade de conceituar, de explicitar fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada. Certamente que antes de ser decifrada precisava ser traduzida e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta de escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida.

Interdisciplinaridade é um anseio que, até o momento pedagógico atual, apresenta poucos exemplos práticos. O que temos é um percurso em direção a ela. Fazem parte deste percurso experiências da educação popular, da multidisciplinaridade, da transversalidade e da transdisciplinaridade. Estas experiências, de uma forma ou de outra, instauram processos que rompem com a barreira das disciplinas, do tempo e do espaço.

Pois, como afirma Lampert (2007, p. 53):

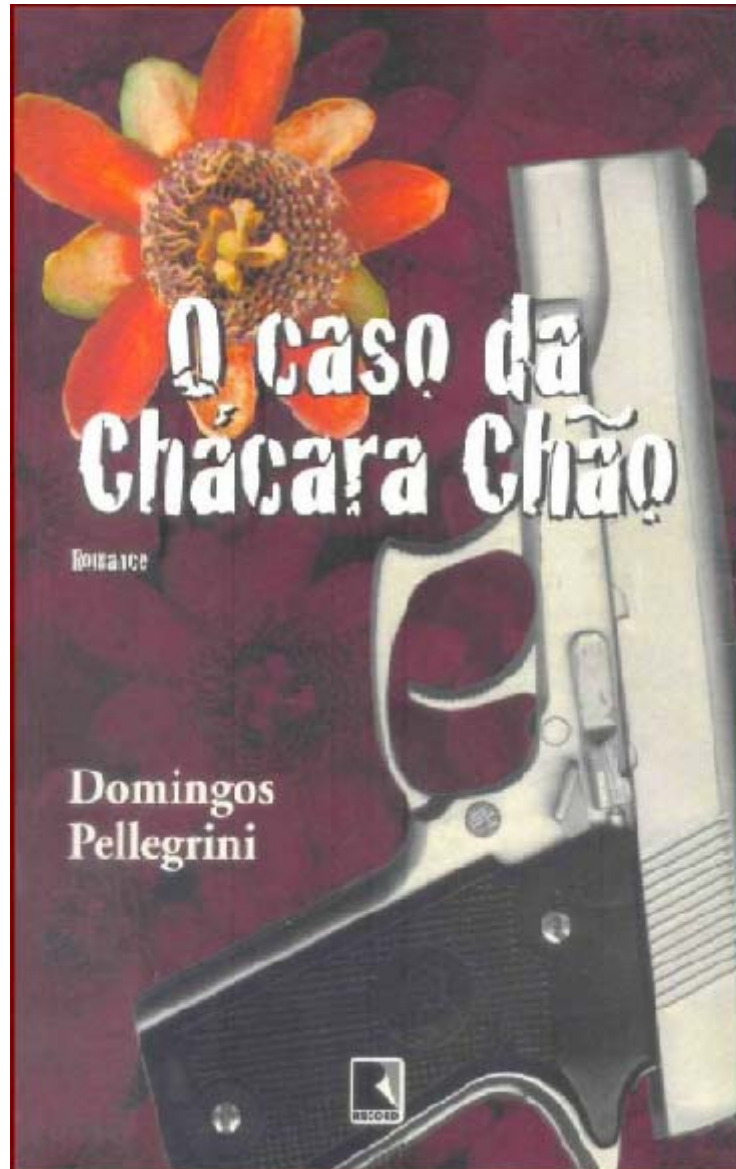
A interdisciplinaridade é uma perspectiva para a superação do caos educacional, pois descortina o ensino memorístico, fragmentado, especializado, com visão restrita e limitada da realidade. Possibilita um novo olhar para o entendimento e a compreensão da realidade circundante no que concerne à política, à economia, à educação, à cultura, ao relacionamento homem/homem, à relação homem com o ambiente. Será uma porta aberta para criticar o capitalismo selvagem imposto pelo imperialismo, em detrimento do bem-estar social. Ajudará a entender por que o físico, a beleza, a praticidade, o lucro, o imediatismo, o consumismo, a publicidade, o lazer, a tecnologia, a superficialidade, a informática são tão bem aceitos na sociedade pós-moderna. A interdisciplinaridade é uma perspectiva de tornar a sociedade, cuja economia é globalizada, mais humana, crítica, responsável, colaborativa, idealizada e ancorada em valores morais e éticos.

Há muitos desafios e percalços para o professor, mas concordamos com Daniel (2002) quando disse que viver na pós-modernidade não é fácil também para os jovens que se veem sem referenciais claros e sem explicações para o sentido da vida. Pais e professores têm o importante papel de infundir-lhes confiança e motivação para a busca de suas próprias respostas.

4 A LITERATURA COMO MEDIADORA NO ENSINO SOBRE ESPAÇO

4.1 DOMINGOS PELEGRINI E O ROMANCE *O CASO DA CHÁCARA CHÃO*

Figura 1 - Capa do Livro *O Caso da Chácara Chão*



A obra de Domingos Pellegrini Júnior é bastante eclética. Escreve romances, como é o caso da obra que estudamos, contos, e livros infantis em prosa e verso. É autor premiado. Em 1977 obteve seu primeiro Jabuti com a coletânea de contos *O Homem Vermelho*. O romance *O caso da Chácara Chão* rendeu-lhe o Jabuti em literatura em 2000. *Terra vermelha*, outro romance, ficou entre os finalistas em 2003.

Uma característica comum em seus escritos é a forte ligação com as raízes do próprio autor. Traços autobiográficos confundem-se com a ficção em uma linha tênue entre realidade e ficção. Este aspecto é fundamental para a identificação do leitor com a obra, assume suma importância na formação de leitores como é o caso da escola. A relação autor-obra-leitor torna-se simbiótica no sentido de que há uma troca de sensações, percepções e sentimentos. Em *Terra Vermelha*, romance no qual, através do Nono José, narra a própria história familiar inserida na história da vinda dos imigrantes para Londrina, nas palavras de Vasconcelos e Chicoski (2007, p.4):

Ler a obra *Terra Vermelha* remete-nos ao passado do Paraná, resgata a ideologia das pessoas que aqui chegaram, trazendo um sonho de construção. A inquietação de muitos que saíram de suas pátrias, como Japão, onde estavam na miséria naquela época; italianos, perseguidos políticos; europeus religiosos; fugitivos militares espanhóis e também um grupo de nordestinos retirantes da seca, unidos aos trabalhadores da lavoura de Minas Gerais, que não encontrando mais como continuar com o plantio, buscaram o solo virgem de Londrina.

Domingos Pellegrini Júnior nasceu em Londrina em 1949, o pai era barbeiro e a mãe, dona de pensão. Quando Pellegrini era criança, Londrina estava em formação e ficava na rota entre São Paulo e o interior que começava a ser desmatado. Por aqui passavam muitos e tanto a barbearia quanto a pensão eram bastante frequentados pelos mais diversos tipos. Percebe-se em sua obra a influência deste período, seus personagens, ambientação e formas de expressão deixam entrever sua veia observadora e a transposição artística calcada na realidade vivida.

Percebe-se mesmo esse enraizamento do autor já que várias de suas obras têm menções explícitas à Londrina. Embora sendo autor premiado é ainda pouco conhecido nos círculos escolares. A literatura comumente trabalhada em aulas provém de autores já mortos e isso contribui para a cristalização da ideia de que nada daquilo tem a ver com o leitor. A leitura vai então cada vez mais distanciando-se dos alunos que não se reconhecem e não conseguem assim atribuir nem abstrair significados daquilo que leem. Fora dos muros da escola também não se lê. As leituras estão restritas ao campo da utilidade. Dificilmente vemos a divulgação de eventos ligados à área cultural, mais especificamente no campo da literatura. Poucos são os que têm o salutar hábito da leitura por prazer.

A ampliação do horizonte geográfico e do ecúmeno do fim da Idade Média aliada a novas motivações ocasionaram muitas viagens e muitos relatos que misturando realidade com imaginação são ainda hoje fontes importantes de conhecimento. O fato que nos chama a atenção é o que diz respeito à tecnologia, a ficção tem uma grande tendência de antecipar o tecnológico, ou seria mais correto dizer que a relação entre real e irreal acontece na linha frágil da literatura como pensamento sobre o real possível ou impossível, mas sempre real?

Neste estudo, entretanto, não se pretendeu fazer uma análise das divagações oníricas e sim estabelecer uma relação de continuidade e fluidez entre o literário e a Geografia, ambos em leituras do real. A mediação deu-se por meio do romance *O caso da Chácara Chão*, que relata as desventuras de um casal que se reconstitui a partir de um espaço sonhado: a Chácara Chão.

O protagonista, Alfredo Manfredi, um escritor de livros juvenis, exilado, tendo trabalhado de forma lucrativa na redação de discursos de uma campanha política, resolve morar com Olga com quem tem uma filha. Compram uma chácara, que representa a utopia do casal. O sonho de mundo e de vida dos dois é confirmado pelo nome dado à propriedade: Chácara Chão, pois do chão tudo nasce e a ele tudo retorna. A ruptura deste ambiente bucólico ocorre com um assalto em pleno carnaval.

A invasão perpetrada por dois bandidos em busca de jóias e dólares, que matam até mesmo a gata de estimação do casal, Miau, culmina na agressão de Manfredini a um dos malfeitores, que foge em seguida.

Os donos registram queixa na delegacia e, quando a força policial captura os criminosos, os bandidos alegam que a esposa do narrador os havia convidado para um encontro extraconjugal na ausência do marido e este vingara-se ferindo um dos supostos rivais.

O episódio narrado enfatiza a descrença do personagem principal em relação ao Estado, quando vislumbra a violência se voltando contra eles. O fato de um dos bandidos ser um policial licenciado desencadeia a força corporativa da instituição que deveria, prioritariamente, proteger os cidadãos.

Há também uma severa crítica aos padrões morais da sociedade, quando se coloca o segundo bandido como integrante de uma família abastada e influente, a qual contrata um conceituado advogado que, no embate travado com o advogado do casal, deixa clara a inoperância da Justiça.

O romance atinge o clímax quando a história é divulgada pela Imprensa, assumindo matizes sensacionalistas que atingem diretamente a reputação daqueles que deveriam ser vistos como vítimas.

Quando percebe, durante uma audiência, a incompetência do Estado em representar e defender o cidadão, o narrador, como é próprio de sua índole explosiva, explode, quase sendo preso por desacato.

Encontra, então, outro decepcionado ex-militante esquerdista, Arcanjo, advogado de porta de cadeia cujo objetivo profissional era evitar que o sistema continuasse a atrapalhar os direitos daqueles que não tinham como se defender. Assim, Arcanjo impede Manfredini de ser preso e consegue convencer o casal a retirar a queixa.

Um ano se passa e, decepcionado, o casal continua a morar na chácara, mas esta já não se afigura mais como o paraíso tão sonhado, tendo os muros cobertos de plantas espinhosas. Até mesmo um salão de festas é inaugurado ao lado da chácara sem que o narrador questione a ilegalidade da situação, contornada quando fiscais saem do local com alguns “presentes”.

Novo clímax surge quando os vizinhos enfrentam a situação e promovem um grande barulho para competir com o baile de Carnaval do salão. A polícia acorre ao local. Também Florindo, o assaltante policial, surge para se vingar de Manfredini, a quem responsabilizava por ter perdido muitos dos seus direitos na corporação. Mais uma vez a tentativa de assalto foi frustrada, pois o bandido é vencido pela chácara.

Verifica-se, assim, que a palavra chão, em todo o decorrer da obra, toma o sentido de norte, de prumo para vidas não totalmente alinhadas ao ajuste social vigente. Tudo parece resumir-se a estar ou não ajustado ao posto socialmente. O autor faz justamente a crítica ao sistema representado pelo Poder Judiciário. O Estado, que deveria defender o cidadão, mostra-se ineficiente, corrupto e ineficaz. Neste contexto, assumir-se como diferente é uma batalha inglória. Como Veloso diz:

Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho (VELOSO, 2010).

Tanto as atitudes do protagonista, quanto as de seus antagonistas situam-se no mesmo âmbito, o de suas próprias convicções, de seu chão como espaço seguro de verdades já estabelecidas. Cada um na sua *Chácara Chão*.

Enquanto o protagonista materializa suas convicções na chácara e no seu modo de vida, os demais o fazem em um espaço simbólico que é o das relações de poder mediadas pela falta de ética, hipocrisia, busca de vantagens pessoais e falta de consciência ecológica, escondidos sob um discurso politicamente correto, mas, claramente os valores da sociedade capitalista atual.

O que se percebe aqui é uma inversão do *tipo* ou *situação típica clássica*, pois, para construir o enredo o autor, antes de escolher um tipo característico da modernidade, um cidadão das massas, um cidadão adaptado e por isso coagido pelo sistema capitalista de produção e consumo, de futilidades e necessidades de consumo cada vez mais ditadas de fora, ancora-se em um tipo que está cada vez raro: o inconformado, o que clama pela ética e pela paz individual dentro do coletivo.

É bem verdade que seu Manfredini é movido por pulsões nada beneméritas, importa-lhe muitas vezes seu único e exclusivo bem estar, mas ao mesmo tempo, é uma personagem que ainda tem o dom da voz, que ainda tem o dom da coragem e da ação. É talvez, um estágio anterior tanto da inércia dos cooptados pela alienação necessária à reprodução e manutenção capitalista, quanto do ativismo político transformador que organiza resistência e grita por um outro mundo possível.

No âmbito da literatura, é possível fazer aqui uma leitura de seu âmbito mitigador, instigador da ação, do desvelamento da realidade, da visão necessária aos que têm coragem para olhar além das aparências e fazer desse olhar uma ação positiva.

É o personagem que questiona o discurso dos objetos. Atualmente os objetos não configuram mais apenas coleções, tornaram-se donos de uma intencionalidade que se configura como mercantil e simbólica. A questão é que essa intencionalidade faz parte do poder de subjugação da prática. Os objetos e as ações demandam um saber sempre novo e competente já que nos colocam sempre na condição de ignorantes.

4.2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO E O ESPAÇO NA OBRA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

A chácara representa o espaço real das formas e das relações estabelecidas a partir de uma idealização. Tudo ordenado, planejado, funcional, nada se perde e ainda sobra para repartir com outros. É o sonho da natureza bondosa e providente, quase um panteísmo enquanto que fora de seus muros há o barulho, a corrupção, a mentira, a falsidade. A chácara é um refúgio e como tal deve ser protegida, seus muros, sim ela os tem, são cercados por espinheiros, e é ainda um oásis de fartura em meio à pobreza do conjunto Primavera. Tanta exuberância causa espanto e curiosidade. Os de fora não compreendem e querem ver de perto essa maravilha, mas é um olhar que destrói.

Percebe-se a perspectiva do espaço já no primeiro subtítulo de capítulo: *domingo de carnaval*, que mais do que uma data, configura um sistema, o país do carnaval. Após serem assaltados, Olga e Alfredo ao procurarem a polícia passam de vítimas a acusados, têm sua reputação atacada, ela como tarada e ele como louco que defende sua honra com violência. O autor constrói o enredo todo em torno de uma crítica à hipocrisia de nossa sociedade do discurso politicamente correto, mas de atitudes corruptas. Como ilustra, já no início do romance, a seguinte passagem:

Ele olhou o relógio, suspirou, disse então vá, senhora, vá chamar seu advogado. Olga foi procurar orelhão, o delegado avisou que não demorasse, enquanto o escrivão já ia para o bar em frente; lá onde são feitos os negócios e decididas as diligências, as partilhas, as investigações e os achaques, onde são acertados os calibres e as percentagens, as vinganças e os contratos, o bar é o mesmo desde que fui repórter de polícia, vinte anos e dez quilos atrás (PELLEGRINI, 2006, p.7).

O ciclo temporal do romance dura um ano, mas praticamente se desenvolve no final de semana do carnaval. Domingo, segunda, terça de carnaval e quarta-feira de cinzas, de forma absolutamente simbólica, a farra e depois a ressaca. E em dois planos, um de Manfredini e seus aliados, e o outro dos ladrões e da sociedade corrupta. Para o protagonista pode-se dizer que o desfecho realmente só se dá na segunda visita do ladrão à chácara um ano depois, também no carnaval. Já que finalmente consegue convencer de sua condição de vítima.

A linguagem é marcada por muitos momentos reflexivos em que a conversa se dá consigo mesmo. O texto flui através do diálogo em discurso direto intercalado com sua forma livre. O que contribui para o tom reflexivo:

-Que foi isso, patrão do Céu?!

Vou até o telefone, arrancaram o fio. Descemos a escada, falo para João tirar Olga do cofre, vou usar o telefone do escritório. Estou discando para o batalhão da PM, João entra dizendo que os guardas, como ele diz, já chegaram.

- Mas eu nem chamei ainda! (PELLEGRINI, 2006, p.68).

É mais como se a personagem estivesse organizando o seu mundo interior, buscando entender o mundo através de indagações de seu cotidiano. É o seu cotidiano estranhado. Há alguma explicitação da paisagem física, humana, psicológica e social, esta última principalmente. A natureza, simbolizada pela Chácara é, para os protagonistas, condição ideal de vida, supridora de necessidades, principalmente as psicológicas da interação que não ocorre no âmbito social, aquela que se dá sem querer nada em troca, que não questiona. Aliada nos momentos difíceis, como demonstrado abaixo:

[...] correndo entre as minhas conhecidas bananeiras, ouvia a fera urrando de raiva e de dor, e ainda estava com o facão, a julgar pelo som da folhagem golpeada. Fui para o muro e tentei, agora com botinas, trepar nos espinheiros e pular no Clubisteca. Mas os galhos, se estavam grossos o bastante para subir acima do muro, ainda estavam finos para meus noventa quilos: com o peso desgrudaram do aramado estendido ao longo do muro, e caí de costas no chão. Ele me procurava entre as bananeiras, bufando, e deve ter escutado o tombo, foi urrando na direção, sempre cometendo o mesmo erro de andar em linha reta num ambiente onde a única coisa reta era a lâmina do facão (PELLEGRINI, 2006, p. 320).

Como se percebe, para os antagonistas, a natureza um empecilho, um entrave.

A família é apresentada nos moldes tradicionais, inclusive validada pelo ajuste da personagem Verali, que se torna “normal” a partir do momento em que seus pais passam a coabitar. O que não ocorre com a instituição matrimônio. A menina também simboliza o *fugereurbem*-fuga da cidade, um recurso literário encontrado já na antiguidade grega, em, Horácio e amplamente utilizado pelos árcades no século XVIII, no Brasil até o início do século XIX, expressava-se pela necessidade do *lócus amoenus*- lugar ameno identificado com o campo; na cidade

era solitária e precisava de amigas invisíveis e na chácara, com amiguinhas reais passa a ser feliz e sorridente subindo em árvores e correndo entre as plantações.

As relações de poder são manifestas através de dúvida moral. De um lado o discurso e de outro as práticas corruptas, o discurso manipulado pelos meios de comunicação e a alienação social:

Adiei quanto pude a compra de um novo facão, o velho continua com a polícia como peça do inquérito [...] Além do mato, onde é preciso facão para arrancar as raízes mais fundas ou para repicar galhos... para tanta coisa serve um facão que não consegui adiar mais, pedi a João para ir à cidade me comprar um facão novo além de veneno para formigas e luvas de couro para podar os espinheiros... voltou se encolhendo em desculpas[...]. No telejornal da noite, um desses repórteres engraçadinhos aparece entrevistando João na loja de ferragens (PELLEGRINI, 2006, p. 210-212).

De um lado as relações são construídas em ritmo natural, às vezes lento como o das parreiras, mas podendo também ser rápido. A relação com Paulinho, o enteado, é um exemplo de relação conflituosa, mas verdadeira que se consolida com o tempo.

A Chácara Chão, onde se desenrola a maior parte do enredo é localizada nos arredores de Londrina, ao lado de um conjunto habitacional popular. É uma das tendências atuais junto aos condomínios fechados que se deslocaram, no caso de Londrina, para o sul da cidade, longe do centro comercial e do seu burburinho, configurando uma forma de *fugereurbem*.

Muitas chácaras estão atualmente localizadas dentro do perímetro urbano, de uma certa forma são o campo dentro da cidade, distinguem-se do campo por não serem locais de produção agrícola, o que não ocorre com a Chácara Chão, ali o objetivo é o de utilizar o solo para produzir.

São locais mais amplos e utilizados principalmente para lazer, normalmente possuem salão de festas, piscina, campos e quadras para práticas esportivas, configurando espaços para lazer coletivo ou familiar. Mais um ponto divergente da Chácara Chão: ali se escondia o casal, do barulho do centro de Londrina e da curiosidade dos moradores do Conjunto Primavera.

Segundo alguns esta fuga da cidade- *fugereurbem*, não seria, em um plano mais aprofundado de análise, uma simples fuga, mas metaforicamente, representava todo o repúdio ao ideário barroco e uma aproximação com o liberalismo nascente. O campo representando o novo, o racional, as luzes, a

libertação e a cidade como aquilo que está em vigência, a visão tacanha medieval com seus controles e aprisionamento das criatividades e inteligências.

A obra de Pellegrini insere-se nesta modalidade de *fugereurbem*. Propõe uma fuga para um novo modelo de vida. A assumida de uma postura que em si nada tem de novo já que pautada pela ética e pela responsabilidade, mas nova no sentido de que estes valores estão cada vez mais sendo descartados em nome do consumo e de sua felicidade momentânea.

Entretanto fuga é sempre fuga e por mais que trate de forma figurada é preciso ter os olhos atentos para o fato de que sempre que deixa algo inacabado para trás. Neste caso a cidade, e tudo que ela representa de pior volta e “bate à porta” dos fugitivos após o assalto.

Estamos lidando aqui com o literário, portanto com uma visão de mundo, uma representação do real, as cores são carregadas para que cumpram seu papel saltando aos olhos do leitor e possibilitem uma aproximação com o real.

O espaço configurado pela cidade do qual se quer afastar é aquele da correria com horários apertados diante da distância e da quantidade de tarefas a serem cumpridas, das decisões nada fáceis que devem ser tomadas e que afetarão a vida de muitos, das exigências de cumprimento de metas e de objetivos exaurintes, da poluição sonora, visual e psicológica. Enfim, da cidade globalizada que não dorme mais porque os mercados mundiais estão a todo vapor ao redor do mundo e tempo é dinheiro. Tais exageros poderiam ser unicamente atribuídos à cidade do ponto de vista dos fluxos, mas com o desenvolvimento tecnológico e suas facilidades principalmente no que tange à comunicação eles deixam de ser privilégio cidadão e tornam-se disponíveis em praticamente todos os pontos do globo celeste.

O que está em jogo é muito mais que um local, é todo um sistema de valores que mantém a sociedade capitalista no seu atual patamar de exaustão dos recursos naturais.

A fuga para o campo não significa uma retomada ética de um modo simples de vida, mesmo porque nossos antepassados pouco contribuíram para uma consciência ecológica. O certo é que se vive um impasse civilizatório posto principalmente às nações emergentes. Elas estão entre o tão sonhado acesso às facilidades do mundo moderno e uma opção ética de consumo consciente. Terão que decidir entre apropriar-se daquilo pelo qual tão veementemente lutaram que é o seu direito aos bens que durante tanto tempo foram privilégio dos países ricos ou de

se absterem de consumir desenfreadamente em nome de um equilíbrio que parece ser cada vez mais compromisso de todos, mas praticado por poucos.

A sociedade brasileira que viveu contornos de êxodo rural há alguns anos está vivendo agora um período diferenciado nas cidades. A população que veio do campo já está praticamente extinta, seus filhos têm saudades não do que viveram, mas do que contaram seus pais. Apenas uma pequena parcela dos moradores da cidade tem exata noção do que seja viver no e do campo. Assim viver no campo hoje significa transportar para lá todo o modo urbano de viver. O campo atrai pelo bucólico, mas também pela aura de novidade e possibilidade de lazer. Essa visão pode ser mais prejudicial do que seu esvaziamento uma vez que pode levar grande destruição daquilo que lhe é peculiar, sua natureza. Assim, a Chácara Chão inova por não ser apenas um lugar de final de semana, mas é a moradia e o sustento da família Manfredinni. Por não configurar apenas um *locus*, mas um *modus vivendi*.

Bastante recorrente o tema da fuga da cidade está presente em músicas, filmes, e no imaginário popular como forma de manutenção idílica de um status seguro e confiável. Uma volta ao passado agrícola com menos violência, maior convívio social, relações verdadeiras de amizade e vizinhança, etc. Em relação à violência emerge mais uma pergunta, a proporção era menor em relação ao fenômeno ou à sua visibilidade?

O campo assume as características de uma paisagem ideal para se viver. Neste sentido não configura um espaço, pois, seus percalços, suas singularidades, suas dificuldades não são apresentados para não macular o quadro. Paisagens preferenciais sempre estarão no inconsciente coletivo e nelas o espaço da natureza está garantido. Todos concordam em que no espaço ideal há: moradia, água, plantações, o azul do céu e alguns animais. Mas, na concepção de Santos, isto seria apenas um cenário, para ser espaço haveríamos de “enxergar” além do sistema de formas, e é isto que pretende este estudo. Ultrapassar a fronteira do cenário literário rumo à análise do espaço geográfico. Sua desconstrução e reconstituição com fins educacionais. Um olhar que saindo do artístico, perpassa o real visto, percebido e construído e chegue ao real possível como utopia.

Na escola precisamos de utopia, pois somente com ela saímos do cômodo, saímos do estabelecido, quebramos barreiras e preconceitos, enfim instituímos o novo como alvo. Utopia porque toda vez que se alcança a meta ela

migra para mais adiante. Essa, a nosso ver é a razão de ser da educação: ampliação dos horizontes da vida. Ou nas palavras de Milton Santos:

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o destino da História. Se, como diz Sartre, "compreender é mudar", fazer um passo adiante e "ir além de mim mesmo", uma Geografia re-fundada, inspirada nas realidades do presente, pode ser um instrumento eficaz, teórico e prático, para a re-fundação do Planeta (SANTOS, 2010, p. 18).

Para atender ao horizonte da utopia nos servimos do conceito de espaço como um sistema de formas e de ações, uma conjugação entre o natural e o cultural. Tanto as formas quanto as ações como geradoras e receptoras de causas e consequências no âmbito natural e cultural. Apropriamo-nos aqui do termo inundo de Santos: *“a soma, que é também síntese, de eventos e lugares. A cada momento, mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo”*. E acrescentamos ainda:

Tempo, espaço e inundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições (SANTOS, 2010, p. 19).

Ao abordamos as ações humanas estamos no campo do cultural. Intermediada pela técnica esta é, por excelência, produção cultural. Para o bem e para o mal. Os problemas apresentados na obra em análise, poluição sonora, visual, trânsito, relações humanas deterioradas, são todos obras humanas. E tecnológicos.

De acordo com Pierre George, citado por Santos (1996, p. 33), a cidade atual é distinta da cidade do século XIX, esta última era um produto meramente cultural enquanto que, atualmente, tem se tornado um produto técnico, no sentido de que a técnica diferencia-se do cultural por apresentar um caráter universal contrapondo-se ao nacionalismo ou regionalismo da cultura.

Na abordagem das formas evidenciadas pela obra também o pretendemos dentro do conceito de sistema. A separação deriva apenas de nossa necessidade de detalhar a exposição.

O autor costumeiramente coloca em suas produções muito de si e de seu cotidiano. Nesta obra, ganhadora do Jabuti, não é diferente. Há muitos pontos de ligação entre autor/narrador. Como Pellegrini, o protagonista é escritor, vive em uma chácara, ex-militante de esquerda, sonhador, utópico, o que o coloca em um patamar de não apenas criticar, mas de ainda atuar. Como denota essa fala de Pellegrini em entrevista concedida a Luis Fernando Emediato (2010, p. 2):

A queda do Muro de Berlim derrubou muitas ilusões e facilidades, também deixando descoberta a preguiça mental de muita gente que se achava “certa” e que, alguns até hoje, não conseguem viver sem cartilha. A falta de ter em que crer contribuiu muito para esvaziamento de muitos, indicando a própria mediocridade de conseguir crer apenas no que tem rótulo e certificado de origem, como as ideologias e as crenças religiosas. Acredito nos princípios em “ade” honestidade, verdade, liberdade, fraternidade – igualdade não – e sinceridade, bondade, qualidade, produtividade, criatividade, sem os quais não funcionam nem os “ão” nem os “ia”: eleição, renovação, tradição, revolução, democracia, anarquia, cidadania [...].

O fato gerador do enredo, o assalto à chácara, também parte de um fato real, um assalto sofrido pelo autor em sua morada. Com maestria, Pellegrini resolve envolver a realidade pelo imaginário e contar de modo instigante como nossa sociedade caminha em duas direções, uma, a passos largos para uma deterioração de si mesma e de seu ecúmeno; e outra, embora mais lenta e menos visível é o caminho da ética.

Monta painéis complexos da sociedade. Em um dos quadros mostra a corrupção que corrói o sistema judiciário brasileiro através da exposição de um esquema dentro da própria polícia, de desvio de materiais apreendidos, inclusive de drogas, do qual faz parte um dos assaltantes da chácara; mostra também a herança colonial do favorecimento social de alguns em detrimento dos outros, representada pelo segundo assaltante que é integrante de uma família tradicional que resolve tudo através de tráfico de influências e do dinheiro que possui.

É a contradição entre o ter e o ser, ele, o rapaz é ao mesmo tempo vítima e agressor, vítima de uma visão reducionista do mundo em que o dinheiro é o bem supremo e como tal o senhor em nome de quem se escravizam inclusive as relações familiares. O jovem, mesmo de uma família poderosa, se aventura a praticar delitos como roubos. Ele é vítima por um lado do envolvimento com drogas, mas por outro é alguém que pelas facilidades de sua posição social resolve viver

uma realidade de fantasias animadas pela condição de drogado que dá forças para os seus atos.

Também faz parte deste painel a sociedade estratificada representada pelas residências, o conjunto Primavera, sua pobreza e precariedade e as chácaras que no caso do protagonista é muito mais rica em possibilidades de vivência do que materialmente, mas que justamente por isso configura um *modus vivendi* elevado socialmente.

Positivamente destacam-se as relações de solidariedade entre os moradores da chácara e o entorno ocorrendo através da distribuição dos produtos da chácara como mamões, bananas, etc. No entanto as personagens não estão totalmente libertas das garras do individualismo moderno e, no que tange às relações sociais não se preocupam em plantar sementes de transformação, apenas, fazem a sua parte dentro da redoma que construíram para si.

Fato é que essa redoma ilusória pode isolar tudo menos o som que se propaga pelo ar. Carros de som, barulhos de vizinhos, casa de diversão, vendedores ambulantes invadem o refúgio e provocam a reação que tira nossos personagens de seu individualismo quando, juntando-se à vizinhança organizam resistência para a qualidade de vida de todos com a proibição de funcionamento do salão de festas no carnaval do ano seguinte ao do assalto à chácara do personagem escritor.

4.3 UMA PROPOSTA DE LEITURA: UM CAMINHO E DUAS MARGENS

Em todos os âmbitos de debate sobre a educação brasileira contemporânea um aspecto pelo menos é consensual: o cenário é de problemas. Ninguém em sã consciência afirmará que tudo está bem e que a escola atinge níveis aceitáveis de resultados. Um olhar ainda que superficial para os números oficiais – que sabemos sempre estão bastante distantes do real – basta para nos alertar que há muitos que concluem os diversos níveis de escolaridade sem as habilidades mínimas esperadas para aquela fase. Assim, aos que se preocupam com a qualidade do ensino impõem-se algumas perguntas: o que é educar no mundo de hoje? Qual educação cabe à instituição escola? Quem é o meu aluno? Como a educação que nós realizamos (eu como professor e ele como aluno) vai nos ajudar a viver melhor transformando a realidade?

Garantir o acesso à escola e repassar regras da boa convivência e de respeito às leis foi por algum tempo sinônimo de educar. Garantir o acesso às letras e aos rudimentos dos cálculos também.

Educar na escola hoje, muito mais do que frequentar significa garantir condições de inserção social em diversas frentes. Em 1976 em Paris e dez anos depois traduzido e publicado no Brasil, Brabant (1993, p. 16) já chamava a atenção sobre essa questão:

[...] esta inserção da escola na vida onde a Geografia deveria ter desempenhado um papel importante não significa absolutamente o despertar na criança de uma tomada de consciência. Trata-se de não fazer dela um revoltado, mas ao contrário, um cidadão ligado à comunidade a que pertence.

Construir-se como ser capaz de dar respostas satisfatórias às demandas sociais sabendo que elas estão em constante movimento. Ser capaz também de responder ao apelo ético de defesa da vida em qualquer das manifestações. A escola que se pretende verdadeira não pode ser aquela que trabalha o saber pelo saber. Um saber que não transforma deixa de ser saber para ser serviçal de um sistema. Não há sujeitos em uma escola que não transforma. Todos ali são objetos de expropriação. O capital que divulga verdades, na maioria das vezes incontestes pela escola, expropria primeiramente o professor de sua finalidade precípua que é a de ensinar porque é um eterno aprendiz, e depois o aluno que não tem verdadeiramente um mestre, mas um mero transmissor de conteúdos.

Ao professor compete um olhar humanizador de seu aluno. Antes de tudo ele é um ser humano e somente esta condição demandaria uma educação que o fizesse progredir. Não se admite educação que desconstrói, que reprova, que anula a si própria quando coloca seu sucesso apenas nos conteúdos. Trata-se de ampliar o horizonte das capacidades individuais e do próprio horizonte social e cultural da humanidade. Compete-lhe ainda combater o enciclopedismo que não é problema exclusivo da Geografia embora tenha atingido esta disciplina de modo particular dando-lhe o estatuto de mais uma matéria a decorar.

É neste sentido que incluímos aqui algumas propostas pedagógicas que têm o intuito de tematizar e propor o debate a partir do entrelaçamento de alguns conteúdos geográficos e literários. Queremos deixar claro aos nossos leitores

que o eixo principal por nós defendido não pode ser outro que a inserção social dos conteúdos e, portanto, seu significado para a contemporaneidade do ensino é fundamental.

Assim, não podemos olhar para estas sequências didáticas querendo delas algo que somente a realidade pode nos dar, que é o dado atual a partir de uma leitura do cotidiano em confronto com a teoria que nos guia. Queremos deixar claro que não são receitas.

Na tentativa de integrar Geografia e literatura, objetivamos apresentar o espaço como uma produção dialógica: as muitas vozes que o constituem e as relações de poder entre elas. Todo discurso emanado parte de um sujeito social e dirige-se a outro, é, portanto, passível de resposta.

Se considerarmos o espaço como um sistema de formas, objetos e ações, ele configura também uma linguagem. Como linguagem é dialógico e desta forma todo ser que compõe este espaço é uma voz. Dar aos nossos alunos a consciência desta voz e a capacidade de localizar o enunciador que atualmente pode, e normalmente está em outro hemisfério é um dos papéis do conhecimento escolar.

Houve tempos em que a Geografia contentou-se em enumerar e descrever fatos e fenômenos, mas na atual conjuntura é necessário se constituir também como propositora da discussão e construção de um instrumental de ação positiva e pró-ativa para a garantia da sobrevivência dos seres e do próprio planeta.

O discurso precisa ser acompanhado de ação e a escola precisa fazer o *mea culpa* admitindo que sua organização e práxis não têm contribuído para formação de agentes transformadores de suas realidades. Perceber-se como parte e localizar-se no processo da produção material da sua e da vida material dos outros é um passo importante para que saíamos do lugar de consumidores apenas. Romper com as falsas necessidades mercadológicas que se impõem principalmente às crianças e jovens é talvez um dos grandes desafios da escola em tempos de globalização e seu bombardeio informacional.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta a seguir foi pensada para alunos do Ensino Médio Noturno que normalmente já trazem em seu histórico uma vida escolar bastante sofrida no sentido de que são jovens trabalhadores, que estudam por ainda não terem se rendido ao desânimo, juntando-se aqui o fato de que ao terminarem, se terminarem o curso, estarão com o título de Técnicos em Recursos Humanos.

Ora, o que pretendemos é que se formem no trabalho e pelo trabalho, sendo cidadãos, homens e mulheres éticos, capacitados para o mundo do trabalho não apenas para o mercado que pode até mesmo estar, ao final dos quatro anos de estudo, configurado de forma bem diferente da atual.

Nossa proposta é articular os conhecimentos sem retirar deles a sua especificidade. Dessa forma não queremos o professor de Literatura trabalhando Geografia e nem o contrário, mas um trabalho coletivo e integrado para que o aluno possa sentir que tudo está relacionado e que ele pode sim ser competente sem ser prepotente. E que ele não precisa ser o primeiro, mas deve ser humano.

Intentamos através de vários olhares sobre o mesmo aspecto, deixar transparecer ao nosso aluno que todo ponto de vista é apenas isso, um ponto de vista. Existem outros e mais outros e não há uma escala de valor entre eles.

Seguimos a metodologia de Gasparin e partimos do pressuposto de que todo conhecimento é gerado pela existência social humana. Segundo Saviani (2005, p. 5) na introdução ao livro de Gasparin: “[...] deve-se educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito”, frase que sintetiza bem a didática proposta cujos passos são descritos na sequência.

Primeiro, deve-se ver a prática social dos sujeitos da educação. É o momento em que se levanta o que alunos e professores já sabem sobre aquele conteúdo; segundo- teorização sobre essa prática é o momento da problematização nas palavras do próprio Gasparin (2005, p. 22): “[...] é um elemento chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”; terceiro- retorna-se à prática para transformá-la, é a instrumentalização quando se realizam ações didático-pedagógicas visando a aprendizagem; o quarto passo, depois da análise realizada na instrumentalização é a síntese, à qual ele chama de catarse, é o momento do aluno traduzir verbalmente a compreensão que teve do processo através de uma nova visão acerca do conteúdo e da prática social;

e o quinto e último passo é a prática social final que espera-se transformada pelo conhecimento reconstruído.

A partir da proposta abaixo, os professores de Língua Portuguesa e de Geografia poderão desenvolver os seus planos de trabalho docente privilegiando o seu objeto específico e dando os encaminhamentos metodológicos necessários.

Disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura e Geografia

Unidade: Romance Urbano e Processo de Urbanização

Série: 1ª do Ensino Médio Noturno

Horas: 12

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1 - Unidade de conteúdos: Romance Urbano e Urbanização

Objetivo geral: Conhecer as causas pelas quais se norteiam os processos de urbanização a fim de entender as estratificações sociais por bairros e por zonas rural e urbana utilizando a literatura como instrumento de leitura da realidade e vice-versa.

Tópicos de conteúdos e objetivos específicos:

- O que é urbano.
- O que é romance.

Objetivo específico: Conceituar o que é urbano e o que é romance a fim de estabelecer relações entre os modos de vida rural e urbano e suas representações literárias.

- Romance urbano.
- Vida urbana e vida rural.

Objetivo específico: Conceituar romance urbano e caracterizar os modos de vida rural e urbano com enfoque nos modos de produção a fim de perceber a influência da modernização capitalista no inchaço das cidades.

- Urbanização.
- Algumas representações do urbano em obras literárias.

Objetivo específico: Conhecer as formas pelas quais se dão os processos de urbanização e o jogo das relações de poder entre periferia, centro e áreas nobres.

- Mito do campo

Objetivo específico: Conhecer e identificar o mito do campo em obras artísticas literárias ou não e relacioná-lo com o inchaço das cidades e condições precárias de moradia.

2 - Vivência dos conteúdos

a) O que os alunos já sabem sobre os conteúdos

Zona urbana, zona rural, onde moram as pessoas ricas e pobres, como são tratadas as pessoas que moram nos sítios, mito, ocupações, conjuntos habitacionais, o que antecede uma construção urbana e rural, a relação numérica entre população urbana e rural, quem mora no campo atualmente e em que condições, como se caracterizam as chácaras em relação ao urbano e rural, quem mora nas chácaras e o que realiza ali, quem utiliza o espaço das chácaras e de que modo e fatos que se converteram em obras literárias etc.

b) O que eles gostariam de saber mais

- Por que não se pode construir do jeito que se quer sem projeto técnico e sem a ciência do poder público?
- Por que antes as pessoas moravam mais na zona rural?
- Por que um fato real inserido em um romance torna-se ficção?
- Como as ideias e as ideologias interferem na realidade?
- Se morar no campo é tão bom, por que está quase desabitado atualmente?

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Discussão do conteúdo

- Por que estudar esses conteúdos?
- Quem mora na zona urbana e na zona rural?
- Quem gostaria de morar em outro lugar e por quê?

- Quais mudanças ocorreram nos últimos 5 anos e você percebeu no local em que mora?
- O que as pessoas falam sobre o campo e a cidade é de fato verdade?
- O que dá aos bairros pobres um aspecto de desorganização visual?
- As pessoas que moram nas localidades de risco (enchentes/deslizamentos, alagamentos, doenças etc) moram ali por que gostam do perigo?
- Como as pessoas escolhem os locais de moradia?
- O que é desenvolvimento sustentável?
- Como a literatura e a arte podem ajudar o mundo e as pessoas a serem melhores?

2. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual: O que é rural? O que é urbano? O que é romance? O que é romance urbano? O que é urbanização? O que é mito do campo?
- Histórica: A ocupação do campo e das cidades sempre foi da forma que hoje conhecemos? Qual a época retratada no romance estudado?
- Econômico: Qual a percentagem de latifúndios e minifúndios do município atualmente e há 50 anos atrás?
- Social: Onde moram os ricos e os pobres na cidade? Como são as residências de pobres e de ricos na área rural?
- Legal: Quais as leis que regulamentam as construções na cidade? Que impostos são recolhidos sobre a moradia? Que leis protegem os ambientes rurais e urbanos? O que diz o Plano Diretor do município sobre a urbanização?
- Estética/afetiva: Quais beleza naturais o município apresenta na área rural? Quais edificações ou conjunto arquitetônico da área urbana merecem destaque pela beleza? A biblioteca pública municipal é um local agradável e adequado à prática da leitura?

- Cultural: que diferenças existem entre os moradores da área urbana e da rural, da periferia e das áreas centrais e/ou nobres? Quais seus gostos musicais, modo de diversão/lazer, modo de vestir, locais de compras etc?

INSTRUMENTALIZAÇÃO:

1. *Ações docentes e discentes*

- Apresentação das experiências dos alunos sobre morar no campo e morar na cidade, morar no centro e morar na periferia.
- Comparação entre morar no campo e no Condomínio de Chácaras Bratislava.
- Comparação entre os moradores que são donos das chácaras e os que são empregados (caseiros/zeladores).
- Pesquisas sobre familiares que moraram no campo e motivo de terem vindo para a cidade.
- Locais de moradia dos que vieram do campo como proprietários de terras e dos que vieram sem propriedades.
- Pesquisa digital em banco de dados municipal sobre tamanho e destinação das propriedades rurais.
- Pesquisa sobre urbanização prevista no Plano Diretor do Município, mapa viário e Legislação Ambiental.
- Pesquisa sobre expansão da mancha urbana de Cambé e urbanização dos novos bairros.
- Visita à Biblioteca Pública Municipal.
- Leitura de partes do romance “O Caso da Chácara Chão” .
- Exposição do conteúdo pelas professoras das disciplinas.
- Pesquisa e exposição de obras que divulguem o mito do campo (pinturas, propagandas, trechos de obras escritas, letras de música etc).em contrapartida às realidades municipais e brasileiras de vida no campo e nas periferias expostas em fotos.
- Produção de um texto literário tematizando o conteúdo estudado.

2. Recursos materiais

- Livros;
- Internet;
- Documentos públicos municipais;
- Slides;
- Google Earth;
- Google Maps;
- Jornais;
- Revistas;
- Computadores;
- Impressoras;
- Câmeras fotográficas;
- Fotografias;
- TV multimídia.

CATARSE

1. Síntese mental do aluno

Urbanização é o processo de construção de casas, prédios, ruas, redes de esgoto, escola, avenidas, hospitais, rede elétrica, postos de saúde, etc. é dever do poder público gerir este processo zelando pelo bem-estar das populações atuais e vindouras, prevendo áreas publicas e privadas, dotando de infraestrutura os novos agrupamentos populacionais através da cobrança de taxas e impostos.

Existe um jogo de interesses na urbanização e algumas áreas são valorizadas ou desvalorizadas segundo interesses do capital.

Atualmente a população das cidades é maior que a do campo porque é ali que o capital precisa de maior quantidade de mão-de-obra, a mecanização do campo gera mais lucro que o empregado.

A literatura é uma forma de leitura da realidade que permite um distanciamento saudável para a análise de fatos e de situações sem comprometimento afetivo. Trata de temas do cotidiano de forma tão sutil quanto profunda, às vezes bem-humorada, às vezes estereotipada ajudando-nos a perceber nuances que poderiam passar despercebidas na realidade.

O espaço real, visível, ou fictício é um produto natural e humano-social e assim deve ser analisado.

2. Expressão da síntese

- Exposição de obras e de fotos sobre o rural, o urbano e o periférico e dos textos produzidos.

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Quadro 2- Prática social final

Intenções do aluno	Ações do aluno
1. Conhecer um autor regional	1. Ler o livro O caso da Chácara Chão do londrinense Domingos Pellegrini
2. Compreender o comportamento das pessoas tendo em vista o local onde moram.	2. Combater o bullying contra alunos da zona rural ou bairros periféricos.
3. Saber se a urbanização de Cambé ocorreu e está acontecendo dentro de padrões sustentáveis de desenvolvimento ambiental e social.	3. Durante as aulas, manifestar seus pontos de vista sobre a necessidade de melhoria na qualidade de vida dos moradores da cidade.

Fonte: Desenvolvimento próprio (2011).

A partir do que foi desenvolvido na proposta, retomam-se as ideias de Saviani (2009), quando o autor deixa clara a importância da escola como instância socializadora do saber elaborado. Na visão do autor, para que o conhecimento seja significativo, deve estar centrado nas condições materiais da existência humana.

Ressalta-se, neste ponto, que a escola assume um papel fundamental na vida social; pode representar o caminho para mudanças e transformações, por meio das ações que desenvolve e das reações que provoca, sem deixar, a todo momento, de sistematizar os conhecimentos historicamente adquiridos pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrente da preocupação primeira que é a de partindo da percepção empírica dos alunos acerca do espaço, mediada pelo romance em questão que serve ainda como problematizador do espaço local, no caso Londrina-PR, a proposta foi de chegar a uma síntese final, incluindo o conceito científico de espaço como sistema de objetos e de ações.

Nossa preocupação com a qualidade em educação não se restringe apenas a um dos lados do processo. Sabedores que somos das deficiências na formação dos professores, muitas vezes frutos de formações aligeiradas e sem nenhum cunho crítico, propomos o aprofundamento do conhecimento na forma que tanto alunos quanto professores têm direito. Dessa forma o trabalho interdisciplinar é um aliado do professor que quer imprimir às suas aulas maior profundidade teórica. Pesquisando em parceria e trocando percepções podem aumentar o grau de abrangência de seus próprios conhecimentos e os alunos serão os grandes beneficiados de terem professores pesquisadores que tenham o questionamento como método.

Essa preocupação com a leitura do espaço pressupõe uma análise do espaço escolar, suas mudanças e permanências, suas necessidades e suas obsolescências como instrumental do amanhã. Pela prática atual do ser sujeito instrumentalizar e formar professores e alunos para realizarem sempre, e onde estiverem, a leitura do espaço circundante relacionando-o ao espaço global, tomando consciência de seu papel, seu lugar e premência de ações em favor das coletividades nas quais estão inseridos.

Ficou clara, depois dos estudos empreendidos, a necessidade de um aprofundamento das questões que resultam na prática final dos professores. Uma análise dos pressupostos que suas práticas expõem em confronto com os pressupostos que verbalizam ou mesmo acatam nos documentos oficiais. Por outro lado analisar a intencionalidade do próprio governo estabelecido ao fomentar tais teorias e não mostrar-se preocupado em cumprir com sua função de garantir as condições necessárias para sua prática.

A proposta inicial que previa 12 aulas estendeu-se por mais de vinte. Um dos contributos para este aumento foi a organização do sistema. Nem sempre os temas podem ser discutidos a contento no período de uma ou duas horas/aula,

necessitando ser retomado de seu início na próxima aula. Corroborando a afirmação de Fazenda já citada anteriormente, a interdisciplinaridade é uma palavra bastante comum nos discursos escolares. Também neste trabalho pode-se constatar que a adesão dos demais professores envolvidos e da própria escola não tinha como sair da teoria de forma satisfatória porque esta mesma teoria era apenas uma superficialidade.

Em termos práticos pouco se sabe de interdisciplinaridade. Em termos reais pouco se pode fazer se não se tem ousadia para instalar novos tempos e novos espaços no cotidiano escolar. Professores que trabalham com várias organizações internas – neste caso, bimestre e trimestre- sentem-se oprimidos pela ditadura dos prazos e dos trâmites legais, com provas e testes para preparar, corrigir e apresentação de notas para alimentar o sistema, deixam-se, às vezes, abater pelo fazer por fazer. Adotam um discurso politicamente correto e atualizado, mas submetem-se, e a seus alunos, às velhas práticas reprodutivistas e alienadoras.

Quanto aos alunos a resposta foi bastante positiva. Nas aulas de língua portuguesa participaram ativamente e produziram, em dupla, um texto/romance urbano. Relatavam que não parecia aula. E, no entanto, o resultado final (escrita de um texto) era o objetivo específico de um projeto pedagógico. E isso faz pensar sobre a forma como a metodologia aplicada pode estar desvinculada das expectativas de nossos alunos reais bem como de suas necessidades.

Os Projetos Político-Pedagógicos que cada escola elabora carecem de apropriação efetiva por parte dos profissionais da educação. Sejam eles professores, equipe pedagógica ou gestores. Esses projetos, deixando de configurar-se como exigência protocolar para tornarem-se efetivos instrumentos de organização do cotidiano e das particularidades de cada instituição assumiriam suma importância e relevância para a educação.

Uma política educacional que desse aos profissionais a segurança do pertencimento a uma comunidade escolar sem a insegurança de cada novo ano letivo ser uma incógnita permitira aos professores, principalmente, o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade. Embora não seja ético parece haver um acordo tácito entre os dois polos da educação. De um lado governos que não realizam políticas voltadas para o social, e do outro lado, profissionais que dentro das condições precárias realizam um trabalho aquém das necessidades e fins da educação.

As aulas e as turmas são oferecidas e escolhidas conforme critérios que não coadunam com a qualidade da educação nem com a necessidade dos alunos. Dessa forma nós, professores, iniciamos todo ano como se fora do zero. Muitos, inclusive, sequer têm a segurança de saber qual estabelecimento de ensino será o seu local de trabalho. Essa precariedade acaba por refletir em todos os âmbitos da formação esperada.

No estudo realizado os resultados obtidos dentro das condições existentes foi encorajador para o prosseguimento. Estabeleceu como prioridade a conquista de parceiros dentro da própria escola com vistas à construção de um projeto realmente coletivo, democrático e inovador, em outra palavra: interdisciplinar.

A execução deste projeto permitiu vislumbrar luzes sobre o fazer pedagógico e deu novo alento à educadora e professora que habita em mim.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1993. p. 15-23.
- CHARTIER, Roger. A morte do leitor. **Revista Nexus**, São Paulo, ano4, n. 6, p. 15 - 24, jan./jun. 1996.
- CORRÊA, Roberto L. Geografia brasileira, crise e renovação. In: MOREIRA, Ruy (Org.). **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986. v. 2.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. In: _____. **Perspectivas da geografia**. 2ed. São Paulo: Difel, 1985.
- DANIEL, John. A educação em um novo mundo pós-moderno. CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 16., 2002, Brasília. **Anais...** Brasília, 2002.
- ECO, Humberto. **Conceito de texto**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- EMEDIATO, Luis F. **Geração editorial**: entrevista. Disponível em: <http://www.geracaobooks.com.br/releases/entrevista_domingos_pellegrini.php>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- FÁBULA DOS PORCOS ASSADOS. In: **Juicio a La Escuela Cirigliano**, Forcade Tilich Editorial Humanitas – Buenos Aires, 1976.
- FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus. 1994.
- _____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FOUCAMBERT, Jean. **Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1997.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- GARCÍA RAMÓN, Maria. Dolores. **La geografía radical anglosajona.** Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. 1978.
- GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- GEORGE, Pierre. L'ére des techniques: constructions on desctructions. In: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
- INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto:** curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1991.
- KLEIMAN, Ângela. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Coesão Textual.** São Paulo: Contexto, 1989.
- LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e a educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4, ñ 32, jul. / dez. 2007.
- LIMA, Alceu A. A Estética Literária e o Crítico. In: TAVARES, Hênio H.C. **Teoria Literária.** 11. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: _____. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Lucerna, 2000
- MEDEIROS, José Gonçalves. Ensino informatizado de leitura e escrita: o papel da nomeação. In: VI SEMANA DE PESQUISA DA UFSC, 6., 1998, Florianópolis. **Caderno de Resumos...** Florianópolis: UFSC, 1998.
- MORAES, Antônio Carlos R. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.
- PARANÁ. **DCE:** Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do estado do Paraná. Geografia. Curitiba: SEED, 2008.
- _____. **DCE:** Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do estado do Paraná. Língua Portugues. Curitiba: SEED, 2008.
- PELLEGRINI, Domingos. **O caso da Chácara Chão.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método. p. 1-16. Publicado inicialmente em **Antipode**, n. 1, v. 9, jan./fev.1977. In: SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: Ensaio**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 156p. Disponível em: <http://www.arq.ufsc.br/urbanismo5/artigos/artigos_sm02.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. **Técnica espaço tempo-globalização e meio técnico-científico informacional**. Disponível em:

<http://www.4shared.com/get/MS0Z8f7z/_2__Milton_Santos_-_Tcnica_Esp.html>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Sociedade e espaço: formação espacial como teoria e como método. In: SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: Ensaio**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SCHWARZ, Maria Luiza *et al.* Preferências e valores para com as paisagens da Mata Atlântica: uma comparação segundo a idade e o gênero. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia v. 9, n. 26 Jun/2008 p. 114 – 132.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TAVARES, Hênio H.C. **Teoria literária**. 11. ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Villa Rica, 1996.

VASCONCELOS, Clair L.; CHICOSKI, Regina. **Domingos Pellegrini Jr.** - Entre as trilhas da *terra vermelha* e a rede www.sitioterravermelha.com marcas da memória e da identidade paranaense. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigo_-_Pos_-_Pel.corrigido.doc.pdf> Acesso em: 22 fev. 2011.

VELOSO, Caetano. Sampa. Intérpretes: Caetano Veloso e Maria Gadu. In: VELOSO, Caetano; GADU, Maria. **Multishow ao Vivo**. Direção Geral: Guilherme Zattar. Rio de Janeiro: Universal Music e Multishow. p2010. 2 CDs sonoros. CD 1 (43min 50s), faixa 4 (3min 25s).