UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

ANAIS DO

IX SEMINÁRIO LINGUAGEM, POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO – III SEMINÁRIO DO I-MAGO

Imagens-linguagens-práticas contemporâneas

23 A 25 DE SETEMBRO DE 2014

Rio Claro – SP

Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação (9. : 2014 : Rio Claro, SP)
Anais do IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação e III Seminário do I-mago [recurso eletrônica] / editor Artur Rodrigues Janeiro. - Rio Claro : UNESP – IB – Depto de Educação, 2015
736 p.: figs., fots., gráfs., quadros, tabs.

Temática: Imagens-linguagens-práticas contemporâneas
Organizadores: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, César Donizetti Pereira Leite, Laura Noemi Chaluh, Andréia Osti, José Euzébio de Oliveira Aragão
ISSN 1984-5731

1. Linguagem – Filosofia. 2. Diálogos. 3. Formação. 4. Produção de sentidos. III. Janeiro, Artur Rodrigues, ed. IV. Título.
CDD 401

Ficha catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
câmpus de Rio Claro/SP

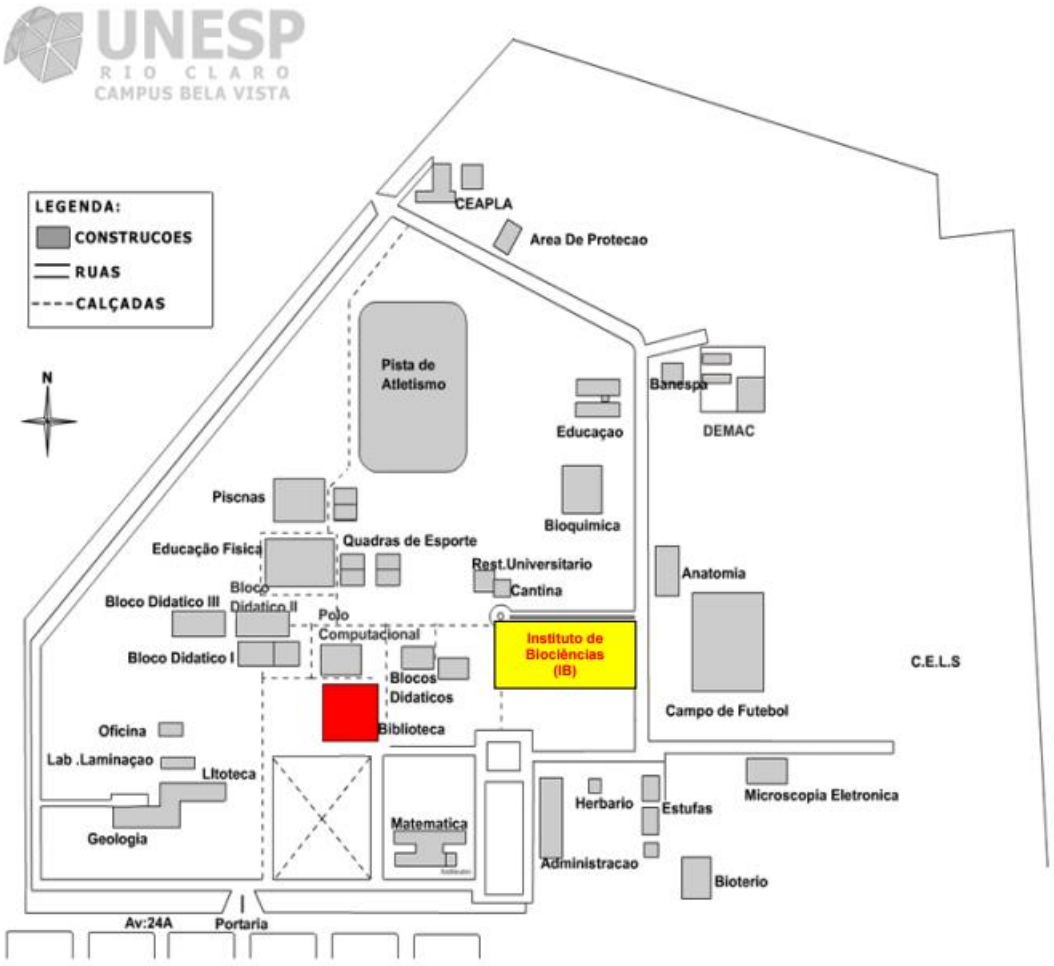
IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação

III Seminário do I-mago

Imagens-linguagens-práticas contemporâneas

23 a 25 de setembro de 2014

Local: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Rio Claro, SP. Avenida 24-A, 1515, Bela Vista. Instituto de Biociências



PROMOÇÃO

PEJA – UNESP

I-MAGO – Laboratório da imagem, experiência e cri[@]cão

Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade

Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagens Experiência e Formação

APOIO

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação geral

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

César Donizetti Pereira Leite

Laura Noemi Chaluh

Andréia Osti

José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Regina Isler Pereira Leite (PPGE- Pucc)

Adriana Varani (UNICAMP).

Andreia Osti (UNESP)

Carla Helena Fernandes (UNIVAS)

Claudia da Motta Daros Parente (UNESP)

Débora Cristina Fonseca (UNESP).

Débora Cecílio Fernandes (UNIVAS)

Eliane Ap. Bacocina (FAAL)

João Pedro Pezzato (UNESP)

José Euzébio de Oliveira Souza Aragão (UNESP)

Juliano Mota Parente (UNEB)

Jussara Cristina Barbosa Tortella (Puccamp)

Kátia Maria Kasper (UFPR)

Laura Noemi Chaluh(UNESP).

Márcia Reami Pechula (UNESP)

Marco Aurêlio Kistemann (UFJF)

Maria Antonia Ramos de Azevedo (UNESP).

Maria Augusta H. W. Ribeiro (UNESP)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP).

Marta Sforni (UEM)

Monalisa Nascimento (UFSCar)

Renata Barrichelo Cunha (UNIMEP).

Susana Gakya Caliatto (UNIVAS)

COMISSÃO DE APOIO

Coordenação Geral

Artur Rodrigues Janeiro

Cleri A. Brandt

Flávia Priscila Ventura

Marisa Alves Galli

Pamela Aparecida Cassão

Membros

Camila Maria Appolinário da Silva

Carolina Gonçalves de Souza

Debora Ferreira

Emille Gomes Paganotti

Fabiani Celena Trindade

Hayla Emanuelle Torrezan

Janaina Alves da Silva

Juliane Marchiori dos Reis

Karoline Gessiane Persegueiro

Letícia Nayara Gomes

Luana Priscila de Oliveira
Pamela Nadai Guisantez Zanetti
Rafaela Montanari
Tatiana Andrade Fernandes
Thainara Bonfante Gasparini
Vanessa Landim Bianconi

Editoração
Artur Rodrigues Janeiro

A PROPOSTA DO IX SEMINÁRIO...

Nesta edição, escolhemos o tema *"Imagens-linguagens-práticas contemporâneas"* na intenção de provocar diálogos, conversas e reflexões que nos levem a pensar a educação entrelaçada com as diversas linguagens e sua potencialidade para ampliar nossos horizontes e nossa compreensão do mundo. Assim, nesta edição, o seminário abre espaço para divulgação de trabalhos em 7 eixos temáticos:

- Leitura – Escrita – Alfabetização

- Novas linguagens – Linguagens outras em educação

- Práticas culturais e oralidade

- Imagens – Mídia – Infância

- Formação de professores

- Políticas de subjetivação e políticas públicas

- Escritos, práticas e pesquisas autobiográficas

PROGRAMAÇÃO

Durante todo o evento haverá:

EXPOSIÇÃO: DE QUIXOTE A LOBATO / Estripulias visuais – Camilo Riani – Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

"VARAL DE POESIA E CAFÉ POÉTICO" – Fabiana Ventura e Andréia Maressa – Local: espaço de vivências do Instituto de Biociências

23/09/2014

9h00m: **Credenciamento** / entrega de material

– Local: rampa de acesso ao Anfiteatro I do Instituto de Biociências

9h00m: **APRESENTAÇÃO CULTURAL** - A' Moras Dance - Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

10h00m: **SESSÃO DE ABERTURA** - Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

10h30m: **CONFERÊNCIA DE ABERTURA** – Emanuela Mancino - Práticas narrativas: educação e cinema - Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

14h00m: **APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS**: comunicações orais.

17h00m: **COFFEE-BREAK** – Local: espaço de vivências do Instituto de Biociências

18h00m – 20h00m: **OFICINAS/ MINI-CURSOS**

24/09/2014

8h00m - **FIXAÇÃO DOS PÔSTERES** - Local: espaço de vivências do Instituto de Biociências

8h30m-12h00m: **DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES**

DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES 1: Grupos de Pesquisa e trabalhos sobre cinema/ produção imagética e educação. Coordenação: César Donizetti Pereira Leite (IMAGO – UNESP, Rio Claro), Sílvio Gallo (Dis – UNICAMP), Ana Lúcia Goulart de Faria (GRIPEC - UNICAMP) e Professora Samira Lauten (Rio Claro). Local: Sala 11

DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES 2: Grupos de Pesquisa de trabalhos sobre escrita autobiográfica. Coordenação: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP, Rio Claro), Katia Kasper (UFPR) e Carolina Gonçalves de Souza (Professora da rede municipal de Rio Claro). Local: Sala 12

DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES 3: Grupos de Pesquisa de trabalhos sobre formação na escola. Coordenação: Laura Noemi Chaluh (UNESP, Rio Claro) – Guilherme do Val Toledo Prado (GEPEC – UNICAMP), Simone Gonçalves Reganhan (Professora da rede de Rio Claro) e Bétsamar Scopinho Martins (Professora da rede de Rio Claro). Local: Sala 13

14h30m: **MESAS REDONDAS**

MESA REDONDA 1 - Elizeu Clementino De Souza e Maria Helena Câmara Bastos – Entre memórias e histórias: educação e linguagem – Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

MESA REDONDA 2 - Rosália Duarte e Alexandre Filordi – Imagens e políticas de subjetivação em Educação – Local: Anfiteatro II do Instituto de Biociências
17h00m: **COFFEE-BREAK** – Local: espaço de vivência do Instituto de Biociências
18h00m-20h00m: **APRESENTAÇÃO DE PÔSTERES e LANÇAMENTOS DE LIVROS** - Local: espaço de vivências do Instituto de Biociências
20h00m: **III FESTIVAL CINEMA DE "BAR"** – Apresentação de filmes, vídeos e imagens produzidas por grupos de pesquisa e grupos de audiovisual de participantes do Congresso. - Local: Cia. Paulista (Centro Cultural Roberto Palmari - Lago Azul - Rio Claro)

25/09/2014

8h30m: **APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS:** comunicações orais e vídeos. (ver tabelas a seguir)
14h00m: **APRESENTAÇÃO CULTURAL** - Joseano Moncaico Moraes, violão - Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

14h30m: **CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO** – Alfredo Veiga-Neto - Educação, neoliberalismo e a sociedade educativa - Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

16h30m: **ENCERRAMENTO/AVALIAÇÃO/SESSÃO PLENÁRIA** – Local: Anfiteatro I do Instituto de Biociências

17h00m: **COFFEE-BREAK** – Local: espaço de vivências do Instituto de Biociências

OFICINAS

P.A.R.E. - Perceba, arrisque-se, reflita e experimente.

Coordenadores: Bruna Casadei Moraes; Camila Ribeiro de Oliveira; Daniele Gonçalves da Silva; Hayla Emanuelle Torrezan; Isabele Candiotto Sacilotto; Janaina Alves da Silva; Juliana Ricci; Juliane Marchiori dos Reis; Marcela Burghi Zadra; Nathalia Ferraz Rodrigues; Pamela Nadai Guisantez Zanetti; Sônia Conceição Devidé Minucci; Vanessa Landim Bianconi e Laura Noemi Chaluh.

Descrição: A oficina tem por objetivo sensibilizar o olhar dos participantes para situações do cotidiano escolar, com o intuito de que estes estejam mais atentos para o lado humano existente na escola. A rotina, os compromissos e responsabilidades do dia a dia muitas vezes nos "engolem", por isso, a oficina está organizada de forma que os participantes possam parar um pouco e vivenciar algumas atividades, como dinâmica e leitura de conto, para que dessa forma reflitam sobre a importância e necessidade de um olhar mais sensível. Além da dinâmica e do conto a oficina irá apresentar um vídeo, possibilitando também momentos de interação e discussão sobre as atividades entre os participantes, permitindo que estes exponham suas sensações e sentimentos, algo que também tem sido deixado de lado atualmente, mas que é tão essencial para estabelecermos relações mais íntimas com as pessoas. De maneira geral, a oficina pretende sensibilizar seus participantes de forma que estes possam compartilhar essa experiência no ambiente escolar onde atuam, não somente com professores, mas também com alunos e funcionários, buscando que este espaço se torne mais prazeroso e humano.

Dia: 23/09/2014 das 18h -20h

Sala 26

Nos limiares da linguagem o texto vira imagem que vira texto que vira...

Coordenadores: Andréia Maressa da Silva, Débora Sara Ferreira, Eder Toccacelli Andrada e Silva, Felipe Ferreira Joaquim, Flávia Priscila Ventura, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Thainara Bonfante Gasparini.

Descrição: Em consonância com a temática do evento "Imagenslinguagens-práticas contemporâneas" procuramos provocar o diálogo acerca de outras possibilidades da leitura e escrita nos limiares da linguagem, por entre texto e imagem, textoimagem,

imagem-texto, na busca de uma ampliação de sentidos, atentando a detalhes que nos passam despercebidos. A oficina propõe levantar algumas questões que transcendem ser escrita ou imagem, dentre elas a questão: como corporificar um texto em imagens? Elegemos como aporte teórico estudos fundados na História Cultural e em estudos da Linguagem.

Dia: 23/09/2014 das 18h -20h

Sala 31

Escuta nômade: ecos do inusitado

Coordenadores: Thelícia Mendes Canabarra e Maria Beatriz Machado Leão

Descrição: A expressão musical possibilita experiências estéticas que contribuem significativamente para o desenvolvimento humano. Através da vivência de linguagens e sonoridades musicais inusitadas, é possível refletir sobre a questão do acolhimento das diferenças, através de uma escuta e de um olhar nômade profanando tempos e espaços. A proposta dessa oficina é proporcionar uma vivência na qual a partilha sensível acontece através da percepção dos blocos de diferenças a que estamos ex-postos.

Dia: 23/09/2014 das 18h-20h

Sala 25

Universo Capoeira

Coordenadores: Natalia Puke e Eduardo Silva Caetano

Descrição: A capoeira é um patrimônio imaterial da cultura, uma arte marcial brasileira que possibilita experiências para além da atividade físico-esportiva. Caracterizada por uma linguagem específica em que o movimento do corpo e a música constroem um espaço-tempo de vivência estética – a capoeira se faz uma arte completa, cuja complexidade dos elementos que a compõe intensifica a experiência de encantamento, na medida em que o corpo é afetado em diversas dimensões. Sob essa abordagem, essa oficina pretende possibilitar um espaço de vivência do universo da capoeira tanto no âmbito do movimento corpóreo, quanto da sua linguagem musical.

Número de participantes: 20 (máximo)

Dia: 23/09/2014 das 18h-20h

Sala 27

APRESENTAÇÕES ORAIS

- **23 de setembro de 2014 – Sala 22 Horário: 14 horas**

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do trabalho. Coordenação: HAYLA EMANUELLE TORREZAN

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	TRABALHO	Nº
DENISE APARECIDA LIMA PEREIRA; KÁTIA MARIA KASPER	TRAVESSIAS ENTRE FORMAÇÕES E ESCRITURAS-VIDA	01
ELIABE GOMES DE SOUZA	TEMPO E MEMÓRIA: O SER HISTÓRICO E INCONCLUSO NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	02
FERNANDA APARECIDA MOSELLI DO NASCIMENTO; ELIANE APARECIDA BACOCINA	DIÁRIO DE APRENDIZADO: UM REGISTRO DAS DESCOBERTAS DA LEITURA E DA PALAVRA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PEJA RIO CLARO	03
HAYLA EMANUELLE TORREZAN; LAURA NOEMI CHALUH	DIMENSÕES FORMATIVAS DA PRÁTICA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL	04

- **23 de setembro de 2014 – Sala 23 Horário: 14 horas**

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do trabalho. Coordenação: CAMILA MARIA APPOLINÁRIO DA SILVA

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	TRABALHO	Nº
CAMILA MARIA APPOLINÁRIO DA SILVA; JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO	MÃE DA RUA: A CAPTURA DA LUDICIDADE INFANTIL	01
DEJAIR FRANK BARROSO; MARCO AURÉLIO KISTEMANN JR.	PROPAGANDA, IMAGEM E CONSUMO	02
ELIANA DE CÁSSIA MARTINS LISBOA	NARRATIVA DE UMA PROFESSORA-ESCRITORA: PRÁTICAS DE REGISTRO	03
MARCELA BURGHI ZADRA	A PRÁTICA DA ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	04

- **23 de setembro de 2014 – Sala 25 Horário: 14 horas**

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

Trabalho. Coordenação: VANESSA LANDIM BIANCONI

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO; MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO	A DIALOGICIDADE NA AÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES	01
ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO; ÁURE MARIA DE OLIVEIRA	O QUE VAMOS ESTUDAR DURANTE O ANO? A FORMAÇÃO CONTINUADA PENSADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR	02
CAMILO FLORIANO RIANI COSTA	ARTE, ARTE E MAIS ARTE... QUEM DIRIA?! UMA VIAGEM SURREAL ENTRE IDEIAS, PENSAMENTOS, ILUSÕES E CULTURA	03
LÊDA FERREIRA CABRAL	CONHECIMENTO MATEMÁTICO SE NÃO ACONTECE, O QUE ACONTECE: ENTRE OLHARES E COMPOSIÇÃO	04

23 de setembro de 2014 – Sala 26 Horário: 14 horas

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do trabalho.

Coordenação: CAROLINA GONÇALVES SOUZA e DÉBORA SARA FERREIRA

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
ADRIANA APARECIDA BARNABÉ POSSATTI	ALFABETIZAÇÃO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	01
CAROLINA GONÇALVES SOUZA; MARIA ROSA RODRIGUS MARTINS DE CAMARGO	PINÓQUIO: UMA TRADUÇÃO, MUITAS HISTÓRIAS	02
DÉBORA SARA FERREIRA; ELIANE APARECIDA BACOCINA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES REVELADOS ATRAVÉS DE VIVÊNCIAS COTIDIANAS	03
ANA CLARA NERY DA SILVA; FLÁVIO SOARES ALVES	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTE-EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E APROXIMAÇÕES NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA "CIA ÉXCITON" - UNESP/ RIO CLARO	04

23 de setembro de 2014 – Sala 27 Horário: 14 horas

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

trabalho. Coordenação: ANGELA BATISTA DA SILVA

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
ANGELA BATISTA DA SILVA	ENTRE PALAVRAS E LINGUAGENS: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA DAS FORMAÇÕES DOS COMPORTAMENTOS PELO VIÉS DAS VALIDAÇÕES DO MÉTODO CIENTIFICO	01
CARINA MARIA BULLIO FRAGELLI	POSSIBILIDADES DE USO DE IMAGENS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	02
EDILSON ANTEDOMENICO	O BIODIREITO NA INTERFACE ENTRE CIÊNCIA E FICÇÃO: UM ESTUDO DO IMAGINÁRIO SOCIAL A PARTIR DA ANÁLISE DO FILME "MAR ADENTRO".	03
EMANUELLE CAROLINE DE SOUZA PEREIRA COSTA	TEXTOS MULTIMODAIS E AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO À LEITURA	04

23 de setembro de 2014 – Sala 31 Horário: 14 horas

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

trabalho. Coordenação: FABIANI CELENA TRINDADE

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
FABIANI CELENA TRINDADE	ESCOLA E CINEMA: E O PRAZER DE ESTAR NA ESCOLA	01
THIEN SPINELLI FERRAZ	APRENDIZAGEM, INTERESSE E SENTIDO: A PROGRESSÃO CONTINUADA E O PERIGO DOS AUTOMATISMOS. EIXO: POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.	02
DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA; ADRIANA VARANI	REVISITANDO O ESPAÇO ESCOLAR: RELAÇÕES E SENTIDOS ENTRE O SARESP E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA	03
GONZALO PATRICIO MONTENEGRO VARGAS	A MODALIDADE DAS SOLUÇÕES. DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS DA CRIAÇÃO DE PROBLEMAS EM DIFFÉRENCE ET RÉPÉTITION	04

- **23 de setembro de 2014 – Sala 32 Horário: 14 horas**
  Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

  trabalho. Coordenação: FLÁVIA PRISCILA VENTURA

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
FERNANDA RAQUEL OLIVEIRA LIMA	FORMAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA - UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS	01
FLÁVIA PRISCILA VENTURA; ANDRÉIA MARESSA DA SILVA	ANÁLISE DE RELATOS ESCRITOS POR EDUCADORES DO PEJA-RIO CLARO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE	02
KEILA SANTOS PINTO	ENTRE CARTAS E DIÁRIOS: ENLAÇAR FORMAÇÃO, ESCRITA E DIÁLOGO NA ESCOLA	03
LEANDRO BARRETO DUTRA; MARGARETH APARECIDA SACRAMENTO ROTONDO	FORMAÇÕES ENTRE DOCENTES-DISCENTES E CIÊNCIAS E ARTES E TANTAS OUTRAS COISAS QUE PERMEIAM O ACONTECIDO	04

25 de setembro de 2014 – Sala 22 Horário: 8: 30 horas.

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

trabalho. Coordenação: LETICIA NAYARA GOMES

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
GISELE MARIA COSTA SOUZA, FABRÍCIA VELLASQUEZ; ALÍCIA SANTANA DE CASTRO	CHAPEUZINHO VERMELHO: LEITURAS POSSÍVEIS EM LUGARES NEM TÃO DISTANTES	01
JAQUELINE SILVA DE SOUZA	ENTRE NOTÍCIAS NA SALA DE EJA	02
KARINA MAYARA LEITE VIEIRA	AS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA	03
LÍGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	PROJETO "ÁGUA NA BOCA": A CULINÁRIA COMO RECURSO AO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA CRECHE.	04

25 de setembro de 2014 – Sala 23 Horário: 8: 30 horas.

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

trabalho. Coordenação: THAINARA BONFANTE GASPARINI

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS CADERNOS DOS ALUNOS?	01
MARÍA JOSÉ GOMES ANGELONE	LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO DIÁLOGO INTERIOR PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SÍ MISMO	02
MARIANA DE BARROS BARBOSA; ANDRÉIA OSTI	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	03
THAINARA BONFANTE GASPARINI; MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO	PRÁTICAS DE LER E ESCREVER QUE TECEM O COTIDIANO DE UMA EDUCANDA DO PEJA	04

- **25 de setembro de 2014 – Sala 24 Horário: 8:30 horas**

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

trabalho. Coordenação: TATIANA ANDRADE FERNANDES

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
NATANAEL PEREIRA DE ARAUJO JUNIOR	UMA LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES DO CONCEITO DE SAÚDE NAS REVISTAS MEN'S HEALTH E WOMEN'S HEALTH	01
TATIANA ANDRADE FERNANDES; ANDRÉIA OSTI	O USO DO JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	02
ADRIANO DE SALES COELHO; GILSON PEREIRA FERRAZ	NOVAS LINGUAGENS, NOVAS OPORTUNIDADES, NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER	03
FABIANA CRISTINA VENTURA	POESIA INFANTIL: A MORADA DO LÚDICO	04
NATALIA PUKE	O USO DO TEMPO: ENTRE A PRODUTIVIDADE E A EXPERIÊNCIA	05

- **25 de setembro de 2014 – Sala 25 Horário: 8:30 horas**

  Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do

  trabalho. Coordenação: ARTUR RODRIGUES JANEIRO

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
ARTUR RODRIGUES JANEIRO	(SUB)VERSÕES DO ANATÔMICO: CORPO, NÃO-CORPO, CORPO-OUTRO	01
FABRÍCIA VELLASQUEZ PAIVA; TAMIR CAVALCANTE DE SOUZA	SABER POR OUVIR CONTAR': CONSTRUINDO MEMÓRIA E IDENTIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL	02
LAISA BLANCY DE OLIVEIRA GUARIENTI	É ESPREMIDO QUE SE EXPRESSA OUTRAS LINGUAGENS: FLUÍDOS DE SALA DE AULA	03
VANESSA CRISTINA SCARINGI	LINGUAGENS OUTRAS QUE SE (DES)VELAM EM DANÇA	04

- **25 de setembro de 2014 – Sala 34 Horário: 8:30 horas**

Cada apresentador terá 20 minutos para apresentação do trabalho. Coordenação: EMILLE GOMES PAGANOTTI e LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA

NOME DO PRIMEIRO AUTOR	**TRABALHO**	**Nº**
FELIPE MORAES	UMA PROPOSTA DA PSICANÁLISE PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER	01
MÁXIMO RODRIGO NÚÑEZ DE LOS SANTOS	EDUCACIÓN QUE PIENSA LA SUBJETIVIDAD.	02
SANDRA BONOTTO; DALVA M. B. BONOTTO	CONVERSAS ENTRE/SOBRE CRIANÇAS, BICHOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR	03
SUELI IWASAWA	A HISTÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO/SP	04

SESSÃO DE VÍDEOS

25 de setembro de 2014.

Local: Anfiteatro I

Horário: 8:30 h.

Coordenação: Camila Maria Appolinário da Silva e Juliane Marchiori dos Reis

NOME DO(S) AUTOR(ES)	TRABALHO	SEQUÊNCIA DAS APRESENTAÇÕES
LAURA NOEMI CHALUH; DÉBORA HELENA SPADARI	O PROCESSO DE INSERÇÃO NA ESCOLA NO CONTEXTO DO PIBID	1ª
VINÍCIUS MARQUES SILVA; NOEMI GUIMARÃES ROSALES	EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS NA EDUCAÇÃO	2ª
CLÁUDIA SENEME DO CANTO	EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO: ENTRE UM PENSAR CINEMA E PRODUZIR SENTIDOS	3ª
MARCELLY CAMACHO TORTELI FARIA	APRENDIZAGENS DE PÁSSARO	4ª
ADRIANO DE SALES COELHO; VALCENIR DO VALE COSTA	APRENDIZAGEM COLABORATIVA: BLOGS, WIKIS E REDES SOCIAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO	5ª

APRESENTAÇÃO DE PÔSTERES

24 de setembro de 2014
Local: Espaço de Vivências – Instituto de Biociências
Horário: 18h-20h.
Coordenação: Carolina Gonçalves de Souza e Janaina Alves da Silva.

Pôster 1: Juliano Dos Santos; Kátia Maria Kasper: Criar, Experimentar, (Trans)Formar: Processos

Pôster 2: Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho; Adriana Varani: Formação e Avaliação: Os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa aos processos de formação continuada no contexto da avaliação externa – SARESP

Pôster 3: Ana Paula Abdalla: A Formação Inicial e Continuada de professores para uma escola inclusiva

Pôster 4: Claudia Adriane Graeff Dickel: Dualidade Teoria e Prática na formação de professores: percepções das acadêmicas do curso de pedagogia

Pôster 5: Dejair Frank Barroso; Marco Aurélio Kistemann Jr.: Sobre uma proposta de ensino crítico para a matemática financeira

Pôster 6: Felipe Moraes: Algumas observações sobre as classificações do grafismo infantil

Pôster 7: Karina Pontes Grando; Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha: Experiência e Narrativa em Benjamin e Larrosa: contribuições à discussão sobre a formação no contexto da escola

Pôster 8: Mariana Penna Mariussi: O Ensino de Química na diretoria de Ensino de Votorantim (Sp): Um Estudo De Caso

Pôster 9: Michelle Cristina Bueno: Estágio-Supervisionado: A Escola como Espaço de Formação Pré–Profissional

Pôster 10: Tainá da Rosa Vilela; João Pedro Pezzato: Formação Continuada: possibilidades de atuação em Itanhaém/Sp.

Pôster 11: Carolina de Oliveira Françoso Barion: a construção do Imaginário Social sobre o povo oriental na mídia: uma leitura da revista Veja

Pôster 12: Cleri Aparecida Brandt: Vasculhando baús de memórias do nazismo: linguagem e dominação

Pôster 13: Denis Guilherme Ferreira Espanhol; Sergio Eduardo Fazanaro Vieira: O valor da imaginação na construção do Agente Ético: uma proposta de linguagem lúdica no PIBID de Filosofia da PUC de Campinas

Pôster 14: Elisângela Silva Martins Marques: A infografia: da comunicação para a educação

Pôster 15: Jessyca Helen Romão Oliveira: Espaços de produção de saberes, extensão curricular e formação docente: iniciativas e percepções na/sobre escola pública.

Pôster 16: José Euzébio De Oliveira Souza Aragão; Aline Gasparini Zacharias: Linguagem Cinematográfica e Escola: uma análise de "filmes de escola" franceses.

Pôster 17: Camilo Riani Costa Cazonatto; Carlos J. Martins: Programa Um Computador Por Aluno

Pôster 18: Ana Carolina Sales Pacheco; João Pedro Pezzato: Cultura Escolar: divulgando a Ciência através de experiência e construção do conhecimento.

Pôster 19: Artur Rodrigues Janeiro; Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo: Aula-Outra: Biologia-Outra? Mesma?

INDICAÇÃO

Para facilitar a busca dos trabalhos, pressione "**Ctrl**" + "**F**" e insira alguma palavra-chave (sobrenome, nome, assunto, ...) no quadro de buscas. Assim você será direcionado aos resultados encontrados.

TRABALHOS COMPLETOS

Leitura – Escrita – Alfabetização

ALFABETIZAÇÃO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Adriana Aparecida B. Possatti; Universidade "Júlio de Mesquita Filho"; adrianabarnabe@bol.com.br

Resumo: O trabalho desenvolvido pauta-se na proposta socioconstrutivista e utiliza como metodologia de ensino a Pedagogia por Projetos que visa apoiar o aprendizado ativo. As condições facilitadoras encontradas nas atividades desenvolvidas pelos alunos fazem com que eles se apropriem das competências de se autoavaliar e de refletir sobre o objeto de conhecimento por meio de Atividades Metacognitivas e Metalinguísticas. Trata-se de um relato de prática pedagógica realizado durante o 1º semestre do ano letivo de 2013 e que teve como sujeitos 24 alunos com idade entre 7 anos e 3 meses a 7 anos e 8 meses e que frequentam o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Esse trabalho teve como objetivo verificar as situações práticas de ensino e de aprendizagem e adequar os encaminhamentos didáticos na tentativa de possibilitar a apropriação do objeto de conhecimento. Ao se trabalhar com essa proposta pedagógica, constatou-se que as atividades ganham significado para os alunos por responderem às suas necessidades e, ao serem planejadas por eles, ajudam os mesmos a organizarem o seu trabalho escolar, a hierarquizarem as tarefas, a definirem as atividades, a fazerem combinados e a executá-los e a buscarem informações. Todas essas ações permitiram aos alunos realizarem um trabalho cooperativo, favorecendo as relações sociais. No tocante à apropriação e compreensão da linguagem da leitura e da escrita averiguou-se avanços significativos, é possível observar a realização de produções individuais de diferentes tipos de textos, com a utilização de terminologias próprias para cada texto e adequação às situações reais de comunicação. A experiência pedagógica evidencia que o saber docente e a construção de uma prática pedagógica que esteja em consonância com as reais necessidades de aprendizagens dos alunos é primordial para superar o contato com a complexidade da realidade cotidiana da sala de aula. Faz-se necessário fundamentar a prática pedagógica em pressupostos teóricos que possibilitem aos alunos experienciar e apropriar-se do objeto de conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática Pedagógica. Interação com a leitura e a escrita.

INTRODUÇÃO

Diante do baixo desempenho em leitura e escrita apresentado pelos alunos de escolas públicas brasileiras, revelado em avaliações e pesquisas, faz-se necessário tornar eficiente a prática pedagógica relativa à alfabetização. Na tentativa de amenizar essa realidade, observa-se mais uma mobilização governamental com a indicação do programa que visa a alfabetização – o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa com o objetivo de garantir o direito de ler e escrever até os oito anos de idade.

Para garantir este direito faz-se necessário garantir o acesso e permanência das crianças na escola como prevê a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que

substituiu o ensino seriado por ciclos de aprendizagem, que aponta em seu artigo 3º, cap. I : o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

O referido artigo da LDB é sustentado também no PNE - Plano Nacional da Educação, atualizado e aprovado pela Lei 13005 em 25 de junho 2014 que tem por objetivo traçar planos e metas educacionais a serem alcançados em uma década. Nesse plano, o artigo 2º, capítulo III reafirma o princípio da educação nacional que propõe a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação".

Uma questão que se coloca é a de como possibilitar aos alunos objetivos tão complexos? Como realizar uma educação integrada à vivência dos mesmos e ao atendimento de suas necessidades e expectativas relativas à aprendizagem e como possibilitar a eles o acesso à leitura e à escrita convencional para que sejam capazes de se expressarem não somente na escola, como no mundo, fazendo uso dos conhecimentos de maneira autônoma e adequada.

Estudos mostram que, no processo de alfabetização, segundo o enfoque dado à escrita, o papel atribuído ao professor e ao aluno e às atividades nas aulas assumem significados diferentes, dependendo das concepções teóricas que se fundamentam.

Neste contexto, a discussão do assunto referente à leitura e à escrita assenta-se, muitas vezes, na aplicabilidade de métodos de ensino. Micotti critica a indicação do construtivismo como "responsável pelos baixos índices de letramento da população escolar" e questiona a interpretação das práticas, realizadas nas aulas. Sobre o assunto a autora assinala:

> Nos meios escolares, o nome construtivismo é atribuído a procedimentos diversos entre os quais incluem-se vários que do ponto de vista teórico não correspondem a essa concepção pedagógica. Hoje, segundo o senso comum, os procedimentos didáticos que se afastam dos padrões tradicionais são considerados construtivistas. Por outro lado, princípios pedagógicos de orientações diversas e até contraditórias misturam-se nas aulas. (MICOTTI, 2007, p.1-12).

Diante do exposto, é necessário considerar a formação para a docência e para a pesquisa. Reportando-se à epistemologia do professor, Becker (2012,p.143-161) ao pesquisar acerca dos papéis de professor e de aluno no processo de aprendizagem constata que os professores estão insatisfeitos em sua prática docente e questiona "por quê não conseguem reestruturá-la em nível dos seus desejos, da sua vontade política?" A hipótese que levanta é "que lhes falta, fundamentalmente, uma teoria capaz de ressignificar sua prática e, a partir desta ressignificação, reestruturá-la".

O pesquisador alerta que o professor deve pautar sua ação pedagógica em uma "teoria construtivista, fundada num interacionismo epistemológico". Abolindo de vez o empirismo e o apriorismo, na busca do aspecto "transformador da ação humana". Salienta que não se trata de qualquer ação, "mas daquela ação que, progressivamente se apropria de si mesma, mediante tomadas de consciência", o que Paulo Freire define como "ação conscientizadora."

Nessa perspectiva e com referência ao estudo sobre avaliação do ensino e do aprendizado de Língua Portuguesa nas séries iniciais da escola fundamental Micotti (2013, p. 176) analisa que as "leituras equivocadas dessas propostas geram práticas divergentes e contraditórias, causando prejuízos para o desempenho dos alunos".

Na aplicação de procedimentos pedagógicos compatíveis com a proposta construtivista incluem-se as dinâmicas que regem a linguagem oral e escrita, nas inúmeras situações de comunicação existentes na vida cotidiana. Esses procedimentos excluem as atividades as atividades repetitivas que têm como objetivo, decorar e memorizar relação entre grafia e sons, enfatizando a decifração de um código que muitas vezes se torna sem significado para as crianças.

Freire (1995,p.11) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas esta leitura vincula-se à continuidade da leitura do mundo. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

É por meio da leitura que se tem acesso à cidadania; às melhores condições no mercado de trabalho; à orientação para um entendimento profundo da vida em sociedade; à construção de uma personalidade mais crítica e, portanto, mais livre.

A pouca solicitação de leitura de textos diversificados não favorece ao aluno o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os seus usos linguísticos e de utilizar socialmente a linguagem escrita. Por isso, as novas propostas pedagógicas preconizam a utilização da escrita em situações de comunicação. De acordo com Jolibert (1994,p.31), "não se lê para aprender a ler, lê-se sempre por um interesse imediato". A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura. Quanto maior a diversidade de textos e da experiência de leitura e escrita do aluno, mais conhecidas serão as estruturas dos textos e mais fácil será a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de um método que privilegia a interação texto-leitor. Ler e escrever um texto representa esforço na busca de um sentido. Para Jolibert (1994,p.15-16) é primordial que cada criança durante toda sua escolaridade como leitora-produtora, faça a experiência: "da utilidade e das diferentes funções da escrita; do

poder que dá um domínio suficiente da escrita; do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito".

Essas afirmações entrelaçam-se com aspectos da educação escolar na atualidade no qual se destacam a conclusão do Ensino Fundamental por alunos que apresentam pouca familiaridade com a língua escrita e que não se apropriaram das características básicas da mesma apesar do tema, em geral, ser incluído no plano de ensino apresentado pelos professores, o que sugere a formação de analfabetos funcionais. Em estudo sobre pedagogia centrada na relação (Becker, 2001), analisa as relações dentro da sala de aula e constata que o "ato pedagógico assume significado", ressaltando que as relações "não recebem significados a priori", são construídas mediante a qualidade das mesmas.

Em seus estudos referentes à vida cooperativa, Jolibert (2006, p.16) destaca que esta vivência "permite o desenvolvimento de personalidades sólidas, flexíveis e solidárias".

A questão da vida cooperativa nos conduz ao tema da interação verbal que se estabelece entre professores e alunos e como esse processo ocorre nas aulas. Em estudo acerca do emprego da língua, Bakhtin (2010, p.261) afirma que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". Segundo essa concepção, "a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entonações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor". (BRAIT, 2005, p.178).

Ao considerar essa definição de linguagem as relações dentro da sala de aula tornam-se instigante ao aluno e ao professor, a função desse fica explícita – mediar o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos, assim, a ação pedagógica confere significado. Sobre o assunto, Brait assinala:

O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva. (BRAIT, 2005, p.178).

Diante disso, ao elaborar suas falas, professor e aluno selecionam palavras apropriadas para torná-las compreensíveis fazendo com que os envolvidos neste diálogo respondam com postura

ativa ao mesmo tempo - internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral e escrito).

OBJETIVOS

Considerando que o aprendizado da leitura e da escrita constitui-se uma atividade complexa na qual os alunos encontram dificuldades, o trabalho tem por objetivos:

- ✓ aprender a dialogar e ampliar o vocabulário por meio da interação verbal entre os pares.
- ✓ desenvolver a compreensão de leitura e escrita.
- ✓ produzir textos em situações reais de comunicação e que tenham significado para os alunos.
- ✓ aprender a identificar os recursos e as tarefas necessários para a execução dos projetos.
- ✓ organizar as atividades no tempo e avaliá-las.
- ✓ valorizar o trabalho e a vida cooperativa.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo 24 alunos com idade entre 7a3m a 7a8m do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma escola pública do interior paulista. A escola que os alunos frequentam localiza-se na periferia da cidade e atende crianças que são, em sua maioria, oriundas de famílias de classe média baixa. Uma aluna tem os pais com ensino superior e os pais e/ou responsáveis dos outros vinte e três alunos apresentam baixo nível de escolaridade.

Todos os alunos frequentaram a Educação Infantil na mesma Rede de Ensino, como também frequentaram a mesma escola no 1º ano do Ensino Fundamental. Destes, 13 alunos apresentavam escrita arbitrária e 11 alunos apresentavam escrita convencional, essa limitava-se à escrita de frases. Três alunos participavam de maneira ativa das aulas, propondo sugestões e interagindo com a professora e alguns colegas por meio do diálogo, 21 alunos não manifestavam curiosidade alguma em relação às atividades propostas e não faziam sugestão de atividades, 10 alunos choravam praticamente todos os dias frente a qualquer situação problema.

Devido ao fato de não apresentar problemas de comportamento social a classe foi considerada ótima e tranquila pela direção da escola. Frente à apatia geral dos alunos iniciou uma ação pedagógica pautada no aporte teórico de uma proposta sociocontrutivista, na qual utilizou-se a pesquisa-ação para coletar os dados sendo esta realizada por meio da pedagogia por projetos, uma vez que esta estratégia educativa pressupõe que "a eficiência e a profundidade das aprendizagens

dependem do domínio que os aprendizes têm sobre as atividades que desenvolvem".(JOLIBERT,2006, p.16)

A ESCOLHA DOS PROJETOS A SEREM REALIZADOS EM 2013

Inicialmente solicitou-se aos alunos, por meio do diálogo, que respondessem à seguinte questão: o que quero aprender em 2013? Vale informar que os alunos encontravam-se sentados em suas cadeiras, essas estavam dispostas em um círculo. Após ouvir a pergunta, o silêncio (latente nesta turma) permaneceu. Após indagá-los 'o que querem estudar?' 'O que podemos estudar na escola durante esse ano?' Surgiram algumas respostas, como por exemplo: "matemática", "ciências", "história, português". Como não houve uma participação ativa no diálogo solicitou-se a escrita referente à questão citada e após a leitura da mesma.

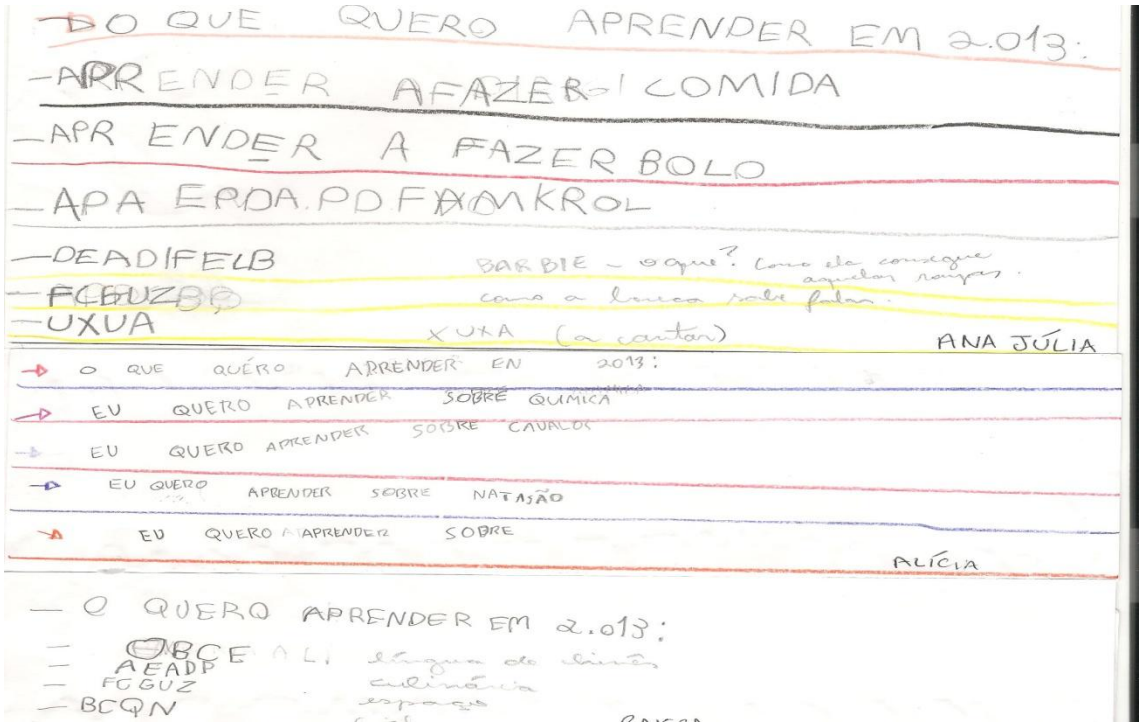


Figura 1: Exemplos das respostas obtidas são representados.

Após essa atividade as crianças foram convidadas a socializarem a escrita. A professora registrava na lousa o que liam. Com o transcorrer da leitura ocorreu respostas comuns, mas a maioria dos alunos não percebeu. Necessitou diálogo sobre o modo como poderiam resolver a

situação e decidiram que não era necessário repeti-las. Segue os projetos comuns definidos pelos alunos.

PROJETOS DEFINIDOS PELOS ALUNOS

Médico
Piloto de moto e carro = 1 voto
Bombeiro
Polícia = 1 voto
Veterinária
Maquiadora
Artes Marciais = 5 votos
Ler e escrever
Museus = 2 votos
Dinossauros = 2 votos
Matemática
Química = 13 votos

Nota-se que o projeto escolhido foi 'Química', sugerido por uma aluna, o qual obteve 13 votos. Num primeiro momento as crianças foram questionadas sobre 'o porquê' da escolha. Como não conseguiram ir além de " é fazer mistura de coisas"; "é fazer experiência". A professora recorreu ao dicionário e leu o verbete 'química', o que foi necessário ler também o verbete 'substâncias'. Logo após essas leituras os alunos decidiram que o nome do projeto seria 'Substâncias Químicas'. Diante disso, iniciou um diálogo com o objetivo de organizar as atividades que integrariam o mesmo. A atividade de organização do projeto foi bastante instigante e desafiadora porque os alunos apresentavam pouca noção de temporalidade, para eles o momento da organização do projeto requereu mediação constante da professora e foi necessário um ir e vir para que percebessem a sequência na qual aconteceria as atividades no tempo no espaço.

PROJETO EM DESENVOLVIMENTO: SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS

ATIVIDADES

- LISTA DE EXPERIMENTOS
- MISTURAR SUBSTÂNCIAS – FAZER EXPERIMENTOS
- OBSERVAR O QUE ACONTECE COM AS SUBSTÂNCIAS

- CONVERSAR SOBRE O EXPERIMENTO
- RELATÓRIO DO EXPERIMENTO
- LER O RELATÓRIO PARA VERIFICAR SE ESTÁ DE ACORDO COM O EXPERIMENTO

RECURSOS

DICIONÁRIO

LIVROS

REVISTAS

INTERNET

TELEVISÃO

APARELHO DVD

LÁPIS N. 2

FOLHA SULFITE

LÁPIS DE COR

RESPONSÁVEIS

NÓS, ALUNOS E ALUNAS, PROFESSORA ADRIANA E A ESTAGIÁRIA LETÍCIA

TEMPO

INÍCIO: 03/04/2013

TÉRMINO: 29/06/2013

Vale ressaltar que somente uma minoria participou ativamente do diálogo, a maioria necessitava solicitação para se expor, mas limitavam-se a responder de maneira monossilábica. Após a organização das atividades a serem desenvolvidas no projeto fez-se necessário apresentar um texto referente à história da Química. Segue questionamento realizado. No primeiro momento solicitou aos alunos a leitura individual (neste momento os alunos utilizam-se de indícios e hipóteses para tentar atribuir sentido ao texto) e em seguida fizeram a leitura e diálogo em dupla (para confrontar hipóteses).

Questionamento do texto: Um pouco sobre a história da química
http://historiadaquimica.wordpress.com/a-descoberta-do-fogo-e-a-quimica /
http://viagem.hsw.uol.com.br/fazer-fogo-sem-fosforo.htm -quimica.

A – Aluno **P** – Professora:

P- Por que vamos estudar este texto?

A- Porque é do projeto substâncias químicas.

P- Porque ele foi escolhido?

A- A gente queria saber da onde veio a química.

A- É, que jeito chegou pra nós?

A- Quem descobriu**.**

A- Aí, você e a Letícia arrumaram o texto.

P- Vocês leram e dialogaram com os colegas. Agora vamos dialogar no grupo maior. O que entenderam sobre o texto?

A- Fala da história da química. **A**- O texto fala da história dela.

P- E como é esta história?

A- Que eles inventaram o fogo há 500 mil anos atrás . **A**- Que eles usavam muito o fogo.

P- Quem eram "eles"?

A- O homem primitivo. **A**- Foram eles que inventaram o fogo.

P- Como?

A- Pegaram pedaços de madeira seca ou pedra e batiam um no outro. NESTE MOMENTO OUTRA CRIANÇA MOSTROU COM AS MÃOS COMO DEVE TER ACONTECIDO.

P- E esta descoberta foi importante?

A- Nossa, eles comiam carne crua, depois assaram. **A**- Eles se protegeram do frio. **A**- Dos animais que "queria pegar eles".

P- E hoje, como conseguimos produzir o fogo?

A- No fósforo. **A**- Na lenha. **A**- No botijão de gás.

P- Como com o botijão de gás?

A- O gás vai até a boca do fogão e acende o fósforo dá o fogo.

A- 'isquiero.' **A**- Tem gás dentro do isqueiro (é só fazer isso – MOSTROU COM A MÃO COMO SE FAZ).

P- O que podemos dizer mais sobre o texto?

A- Que os "homem' estudaram a química. **A**- fizeram a AL...QUI.. **A**- Alquimia. A- Igual nos desenhos.

P- Como assim?

A- É assim: pega um monte de folha, mato, pedra, veneno e faz outra coisa.

A- Faz remédio, faz veneno... **A**- Faz "porção" mágica...

P- O correto é: porção ou poção?

Houve silêncio

P- O que podemos fazer para chegarmos a uma resposta correta?

A- Perguntar para alguém. **A**- É! **A**- Tem o dicionário, Pro...

P- O que acham?

A- Nele tem muitas palavras.

P- E o que fala sobre elas?

A- Não sei. **A**- Ah! Fala o que é?? **A**- É, IGUAL QUANDO A GENTE VIU O SIGNIFICADO DAS SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS. **A**- Verdade.

P- Então, podemos consultar o dicionário para saber o significado das palavras?

A- Sim.

P- E para que mais?

Silêncio

P- O que queremos saber?

A- Se é para falar porção ou po...ção. **A**- no dicionário tem esta palavra?!?

P- Podemos pesquisar, o que acham?

A Professora leu a palavra "poção", mostrou aos alunos como estava escrito e uma aluna fez o registro na lousa a partir do soletrar de outras crianças.

P- Vocês disseram que os homens estudaram a química, fizeram alquimia e poção. O que isto tem a ver com o assunto que estamos estudando?

Silêncio.

A Professora leu o parágrafo que falava sobre o questionamento levantado.

A- Os alquimistas misturavam substâncias químicas. **A**- É a química. **A**- A química faz parte da nossa vida.

P- Como assim?

A- No corpo humano. A- Na água.

P- Na água?

A- Pra limpar ela, pra gente tomar. **A**- Sai do rio e vai no DAEE e depois para nossa casa.

P- Muito bem.

Após o questionamento a professora leu o texto, em seguida verificou-se as hipóteses e houve um confronto com o texto. Para um registro sobre o entendimento do que foi lido e dialogado solicitou-se uma ilustração e uma escrita referente ao texto. Segue dois exemplos desenhos:

Ilustração do aluno Eduardo

Ilustração do aluno Caio

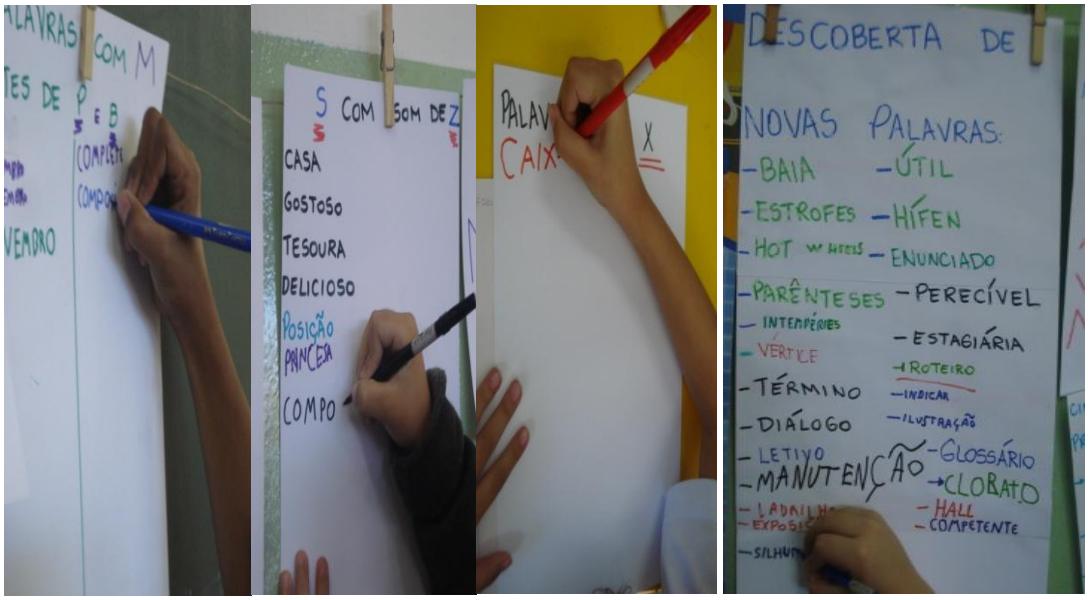
Experiência: observação de um palito de fósforo

Para este experimento foi utilizado dois textos informativos: "Como surgiu o palito de fósforo". Disponível em: <http://quimicafaraah.com.br e "Como funciona o palito de fósforo". Disponível em: <http://mundoestranho.com.br.

A observação

Ilustração sobre a composição química encontrada no palito de fósforo

CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAS APÓS A LEITURA DOS TEXTOS

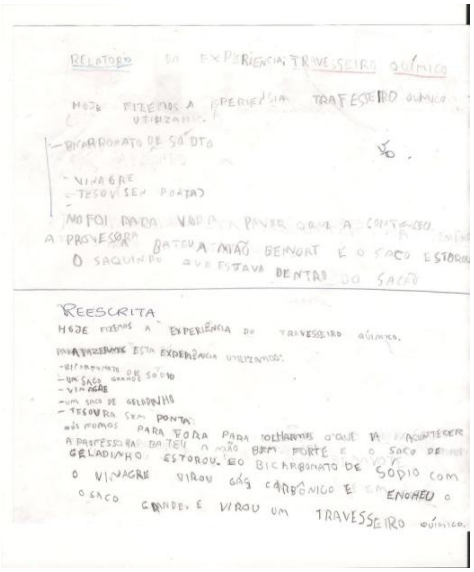


Este momento do trabalho pedagógico refere-se à sistematização de conceitos linguísticos sejam: sobre o funcionamento global do texto; aos pontos da gramática; aos pontos de léxico; à morfologia verbal e ou aos pontos de ortografia. Acima se destaca a ortografia e o léxico.

Experiência: validação do fermento em pó

Experiência: travesseiro químico

Relatório sobre a experiência



RELATORIO DA EXPERIENCIA TRAVESSEIRO QUÍMICO

HOJE FIZEMOS A EXPERIÊNCIA TRAVESSEIRO QUÍMICO

- BICARBONATO DE SÓDIO
- VINAGRE
- TESOURA SEM PONTA

A PROFESSORA BATEU A MÃO BEM FORTE E O SACO ESTOROU

REESCRITA

HOJE FIZEMOS A EXPERIÊNCIA DO TRAVESSEIRO QUÍMICO.

- BICARBONATO DE SÓDIO
- VINAGRE
- TESOURA SEM PONTA

A PROFESSORA BATEU A MÃO BEM FORTE E O SACO ESTOROU

O VINAGRE VIROU GÁS CARBÔNICO E ENCHEU O SACO

História em Quadrinhos

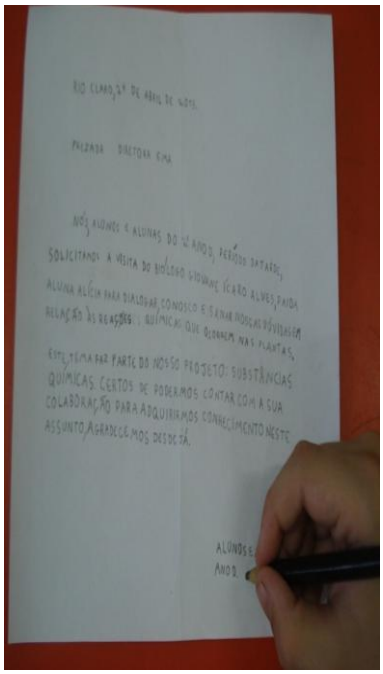
OS ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA TODOS OS TEXTOS PAUTARAM-SE :

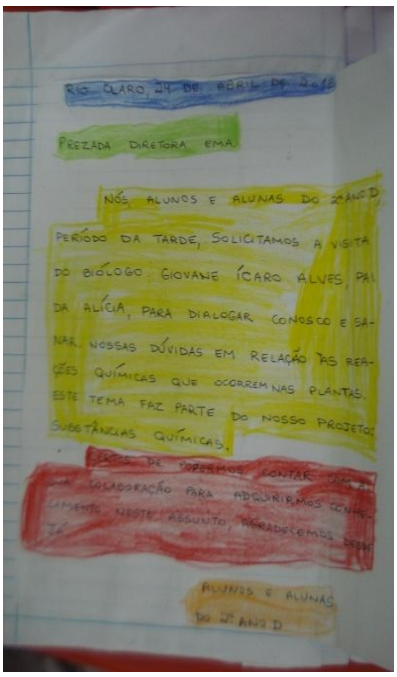
- ✓ Leitura individual
- ✓ Diálogo entre os pares o que possibilitou organizarmos as próximas atividades:
  - O que é fotossíntese?
  - O que é Vital?
  - ✓ O que podemos fazer para esclarecer nossa dúvidas?
  - ✓ Após diálogo sobre como resolver isso decidiu-se convidar um biólogo para "resolver nossas dúvidas".

OBS: antes da decisão de convidar o biólogo, outros profissionais foram mencionados: jardineiro, quem cuida da horta, quem trabalha na roça.

TEXTOS NECESSÁRIOS PARA ESTA ETAPA DO PROJETO

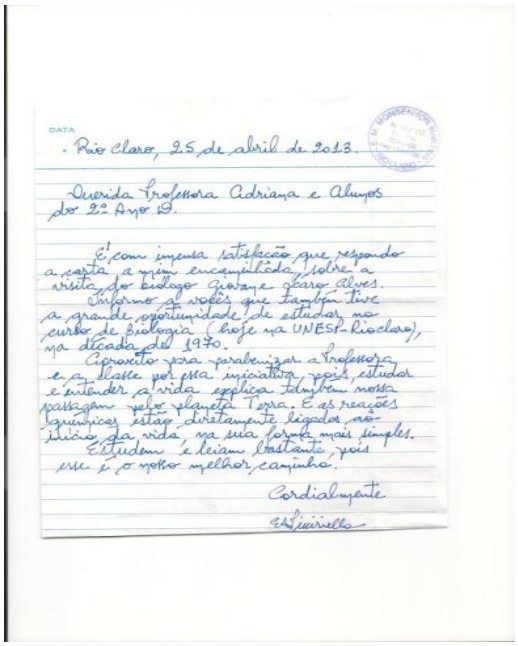
- ✓ Carta solicitação à Diretora
- ✓ Carta convite ao Biólogo
- ✓ Elaboração da escrita de minhas e nossas dúvidas sobre o assunto





Neste momento fez-se necessário solicitar à Diretora a permissão para convidar um biólogo. A carta solicitação foi escrita coletivamente e entregue por duas alunas à Diretora. Logo ela (Diretora) respondeu de positivamente a solicitação. Em seguida, foi realizada uma atividade de comparação entre a carta enviada e a carta recebida para a elaboração da ferramenta "Silhueta de uma Carta". Observa-se na segunda figura acima uma atividade de sistematização: os alunos identificaram as partes de uma carta e a coloriram de acordo com uma legenda: Data: azul; Destinatário: verde; Corpo da carta: amarelo; Fórmula de polidez:vermelho; Despedida: laranja.Segue a carta resposta de Diretora e a silhueta elaborada.

Carta resposta da Diretora **Silhueta de uma carta**



Rio Claro, 25 de abril de 2013.

Querida Professora Adriana e Alunos do 2º Ano D.

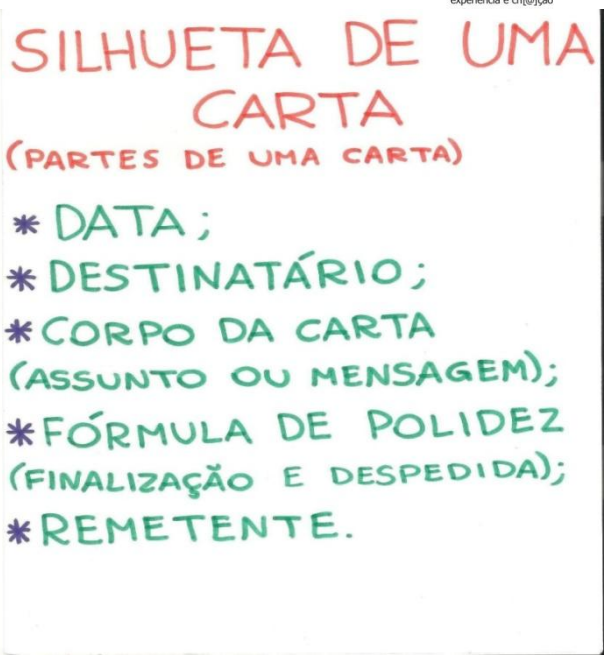
É com imensa satisfação que respondo a carta a mim encaminhada, sobre a visita do biólogo Giovane Ícaro Alves.

Informo-os que também tive a grande oportunidade de estudar no curso de Biologia (hoje na UNESP-Rioclaro), na década de 1970.

Aproveito para parabenizar a Professora e a Classe por esta iniciativa, pois, estudar e entender a vida explica também nossa passagem pelo planeta Terra. E as reações químicas estão diretamente ligadas ao início da vida, na sua forma mais simples.

Estudem e leiam bastante, pois esse é o nosso melhor caminho.

Cordialmente.



Logo recebida a carta resposta da Diretora autorizando a o convite de um biólogo iniciou-se a escrita da carta convite ao Biólogo Giovane. Segue a carta convite e a carta enviada por ele.

Carta convite ao Biólogo

RIO CLARO, 29 DE ABRIL DE 2013

PREZADO GIOVANE ÍCARO ALVES

VIMOS POR MEIO DESTA, SOLICITAR SUA PRESENÇA EM NOSSA SALA DE AULA PARA DIALOGAR SOBRE AS REAÇÕES QUÍMICAS E TAMBÉM OUTRAS DÚVIDAS REFERENTES ÀS PLANTAS.

SUGERIMOS QUE SUA VINDA SEJA EM UM DESSES DIAS: 06,07 OU 08 DE MAIO ÀS 19H30MIN.

CONTAMOS COM SUA PRESENÇA PARA PODERMOS AMPLIAR NOSSO CONHECIMENTO.

ALUNOS, ESTAGIÁRIA LETÍCIA E PROFESSORA DO 2º ANO D.

Carta resposta do Biólogo

Rio Claro, 2 de Maio de 2013.

Prezados Alunos, Estagiária Letícia e Professora Adriana

Agradeço o convite e digo à todos que me sinto honrado.

Aceito com muito prazer a tarefa de ministrar uma aula inaugural de Biologia Vegetal aos alunos do 2º Ano D.

A melhor data será o dia 8 de maio. Pretendo utilizar o recurso de Data Show, pois acredito que assim a aula se tornará mais agradável, o conteúdo concreto e obteremos um melhor resultado.

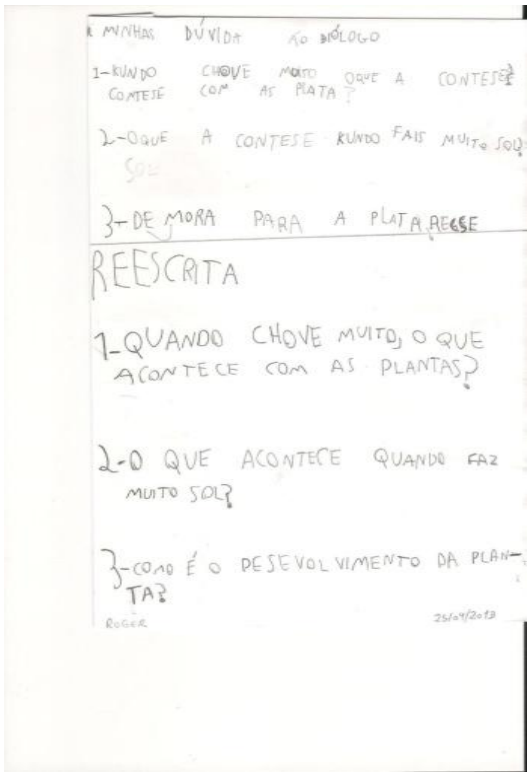
Preciso, portanto, saber se a escola possui e poderá disponibilizar tal equipamento? Se não for possível, peço que desconsidere o pedido.

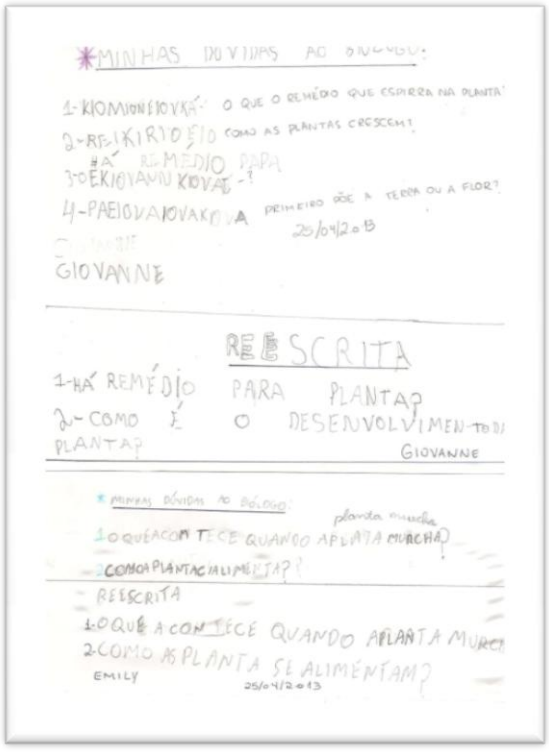
Mais uma vez agradeço a oportunidade e desde já me coloco a disposição.

Giovane Ícaro Alves.

É possivel ler na carta enviada pelo Biólogo que confirma a data prevista para o encontro, bem como que esse questiona se a escola possui Data Show e em caso positivo quer saber se é possível a utilização. Após conversa com a responsável pela utilização deste aparelhofoi elaborada uma escrita em resposta a esta questão.

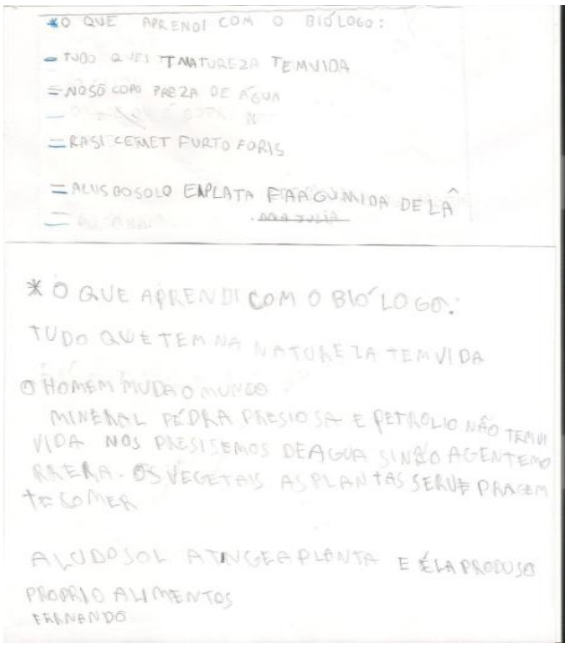
Diante da resposta positiva ao convite iniciou a escrita das questões que fariam ao biólogo sobre curiosidades e/ou dúvidas.



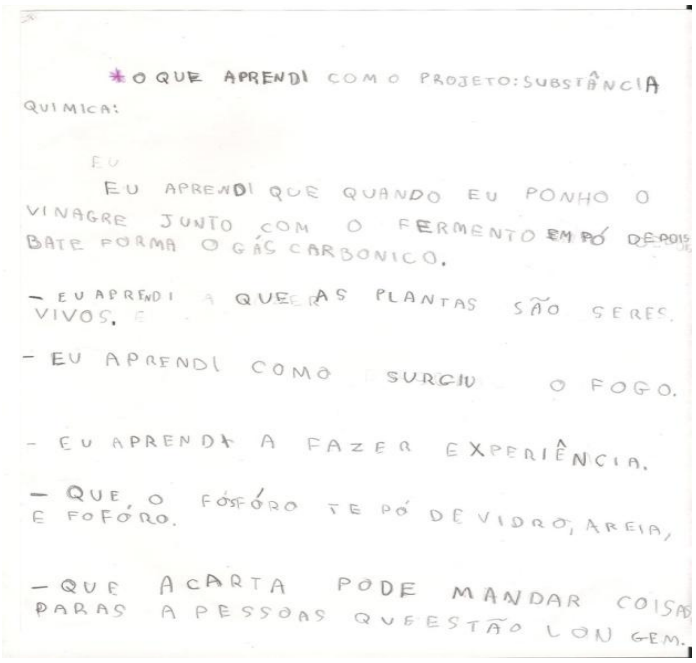


Encontro com o Biólogo

No dia do encontro com o Biólogo cada aluno tinha em mãos uma pasta que utlizaram como uma prancheta e sobre ela uma folha sulfite para que pudessem caso quisessem anotar palavras-chave para depois utilizarem no momento do diálogo e/ou escrita. No dia seguinte iniciou os primeiros lances da escrita sobre: o que aprendi com o biólogo?



No final do 1º semestre ao finalizar o projeto propôs-se aos alunos a escrita: o que aprendi com o Projeto substâncias químicas? Segue.



DIÁLOGO ENTRE OS ALUNOS E PROFESSORA REFERENTE A QUESTÃO: - O QUE APRENDI COM O PROJETO ?

"Que substância química é uma coisa dentro da outra". **K.**

Profa: Como assim

K - Tipo assim: a água que está na tua garrafa é uma substância química e a garrafa tem um monte de substâncias para formar o plástico.

"As coisas 'transforma' em outra". **GR.**

"Que tudo muda". **G.**

"Tudo o que a gente mistura vira outra coisa". **E.**

"A observar as coisas". **R.**

"Que a planta é importante para o ar puro". **V.**

"A planta ajuda a gente a respirar melhor". **A.**

"Como surgiu o fogo, com 'os homem primitivo." **Y.**

"Eu aprendi como fazer experiência. Queria fazer mais. Nunca tinha feito isso na minha vida". **A.**

A- Aprendi, assim : não errei para fazer experiência.

Profa: -Não errou, explique!

A- Por que sabia o que estava fazendo.

Profa: Nós não erramos quando sabemos o que vamos fazer ?!

A- (gesticulando as mãos): assim, quando a gente sabe o que tá fazendo a gente erra menos, eu sabia o que tava fazendo e quando errava, parava , pensava e fazia diferente.

Profa: E ao fazer diferente ,dava certo?

A-Sim. **A-** Se não dava tinha que fazer de novo.

A- É, às vezes era só uma coisinha.

Profa.- Que coisinha?
A-Falta de atenção.

A- E concentração...
A-Tinha que olhar os desenhos e colocar os ingredientes.

A-É, ler também .

A-Ler várias vezes.

A-A professora lê várias vezes com a gente até a gente entender**.**

A-Para compreender.

A-É, sempre tem que ler para achar a resposta.

A-E para saber fazer o que vai fazer e como fazer.

A-você está em casa pode fazer para se divertir.

A- Além de se divertir pode aprender sobre ciências.

A-Pode descobrir coisas novas.

A- Inventar coisas.

A-Descobrir sobre o mundo.

A- Estudar sobre os seres humanos, natureza, animais.

A- A experiência ensina novos jeitos de resolver problemas.

A- Com materiais certos podemos chegar à conclusão da experiência.

A- Fazemos experiência para provar que dá para fazer coisas novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos traçados para a ação pedagógica no decorrer do primeiro semestre de 2013 a partir das características da turma: aprender a dialogar e ampliar o vocabulário por meio da interação verbal entre os pares; desenvolver a compreensão de leitura e escrita; produzir textos em situações reais de comunicação e que tenham significado para os alunos; aprender a identificar os recursos e as tarefas necessários para a execução do projeto; organizar as atividades no tempo e avaliá-las; valorizar o trabalho e a vida cooperativa; os resultados obtidos foram sem dúvidas, excelentes.

Em relação ao aprender a dialogar e consequentemente a ampliação do vocabulário notou-se participação significativa e iniciativa de 23 alunos, apenas um aluno necessitava solicitação para participar. Passaram a considerar os interlocutores e neste contexto a interação verbal ocorria.

Nas atividades de leitura e escrita integradas ao projeto, alunos com escrita arbitrária, em sua maioria, passaram a ler e escrever convencionalmente, os alunos que não elaboram este tipo de escrita elaboram textos orais, o compreendem e os classificam de acordo com o contexto. Estes alunos, quatro no total, apresentam dificuldades de aprendizagem, dois devido à alteração no processamento auditivo e dois de ordem psicológica. Vale ressaltar que todos os alunos avançaram em seu aprendizado, seja ele na leitura, na escrita, na oralidade e no desenvolvimento da autonomia, que foi uma questão relevante a ser trabalhada com eles.

Os alunos que apresentavam escrita convencional, mas não tinham se apropriado das diversas organizações textuais obtiveram êxito em sua aprendizagem.

Quanto à escrita, foi possível observar a realização de produções individuais de diferentes tipos de textos, com a utilização de terminologias próprias para cada texto e adequação às situações de comunicação. É importante ressaltar que ao longo do processo de construção da escrita, os alunos, passaram a se preocupar com o *status* do destinatário, diziam "se não conheço não posso chamar de querido"; "temos que chamá-la de senhora", evidenciando a aprendizagem de uma

situação real de comunicação. Outra questão a ser analisada é a hierarquia, aprenderam que a professora não detém todo o poder que pensavam, não pode convidar, decidir algumas situações sem antes consultar a chefia imediata.

Quanto aos objetivos relacionados a aprender a identificar os recursos e as tarefas necessários para a execução do projeto; organizar as atividades no tempo e avaliá-las e valorizar o trabalho e a vida cooperativa – conclui-se, considerando as atitudes relativas ao trabalho escolar e às tarefas realizadas em casa, que desenvolveram sua autonomia. Conseguem organizar as atividades no tempo e no espaço. Aprenderam que a responsabilidade individual influência diretamente no trabalho do grupo e com isso verbalizam, quando notam que os pares apresentam comportamentos irresponsáveis, "olha não vai dar tempo da gente fazer a experiência amanhã", "é, temos que terminar esta atividade primeiro".

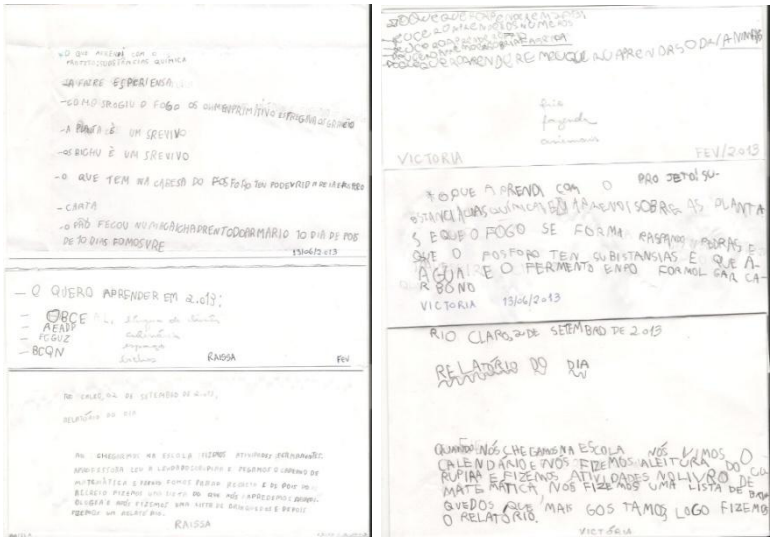
Avaliar as atividades passou a fazer parte da rotina de 23 alunos; o trabalho cooperativo permitiu que as atividades inseridas, ou não, no projeto fossem realizadas por todos os alunos, mesmo por aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A participação dos pais em reuniões com a professora aumentou significativamente no decorrer do ano letivo, devido ao fato dos alunos comentarem em casa sobre o trabalho em sala de aula, principalmente o quesito 'trabalho cooperativo'. Nessas reuniões, era exposta toda metodologia utilizada pela professora como também os avanços e o envolvimento dos alunos.

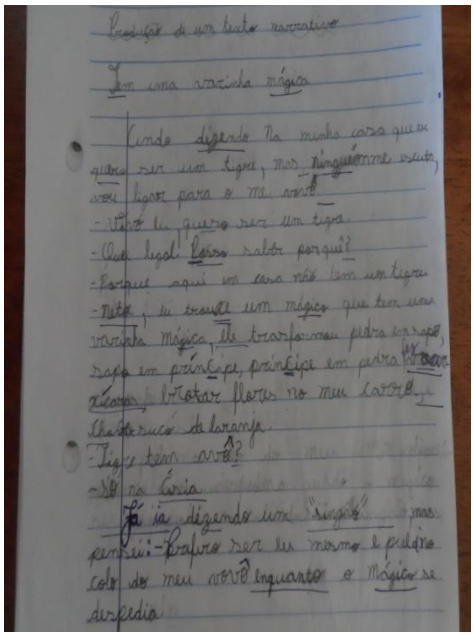
Vale ressaltar que os alunos, antes apáticos, que se negavam a participar de brincadeiras e mesmo brincar em dupla ou grupo com três crianças caso o colega preferido faltasse, que choravam em situação de conflito, chegaram ao final de quatro meses de trabalho com uma habilidade altíssima referente à interação verbal e ao convívio com os pares, concluíram o semestre sendo parceiros um do outro.

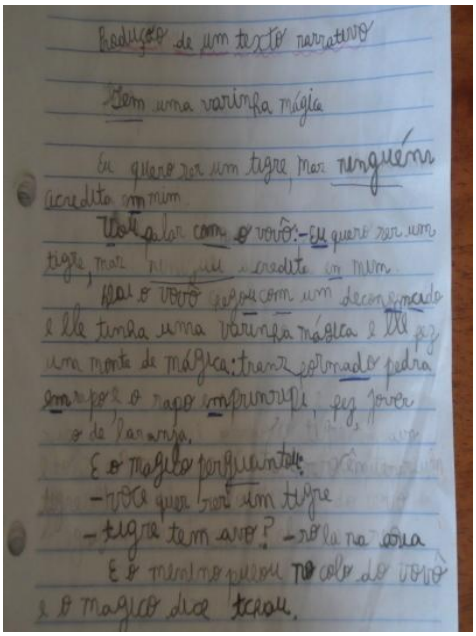
Os resultados obtidos confirmam a validade da estratégia educativa - pedagogia por projetos, ao acentuar que os projetos surgem da convivência cotidiana da sala de aula e que podem ser inicialmente propostos pelos alunos ou pela professora. Por meio deles, os alunos reconhecem a escola como um lugar privilegiado, onde se realizam aprendizagens significativas para eles, veem o professor como um 'facilitador da aprendizagem', que os ajudará quando surgirem dúvidas ou dificuldades, e veem seus colegas como parceiros com os quais é agradável compartilhar experiências e confrontar aprendizagens

Avanços na escrita



Atividades realizadas no final do ano letivo





REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. *Os gêneros do discurso*. In:_____. Estética da criação verbal. 5ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.261-306.

BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*.15ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRAIT, B (org). Bakhtin: conceitos-chave.2ª ed. São Paulo: Contexto,2005.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Mesa da Câmara dos Deputados. 53ª Legislatura – 4ª Sessão Legislativa. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br> Acesso em:15 out. 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação* - PNE. Diário Oficial da União. Brasília-DF. 5ª feira, 26 de junho de 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.* Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de texto*. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a

MICOTTI, M. C. de O. *Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

_____. A avalição do ensino e do aprendizado de Língua Portuguesa nas séries iniciais da escola fundamental. In: *Avaliações da Educação Básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala.* INEP,2013.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Mariana de Barros Barbosa; Graduanda em Pedagogia – UNESP; marinapedago@bol.com.br
Andréia Osti; Doutora em Educação – UNESP; aosti@rc.unesp.br

Resumo: Esse trabalho socializa as atividades do projeto de extensão "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldades de Aprendizagem", desenvolvido pela UNESP de Rio Claro, em duas escolas do município, sendo uma estadual e outra municipal. O projeto realiza atendimento pedagógico de alunos do ensino fundamental que são apresentados pela escola como alunos com dificuldade de aprendizagem, na leitura, escrita e matemática. As intervenções realizadas são semanais, e tem por objetivo contribuir para que as crianças atendidas tenham um acompanhamento sistemático e direcionado para suas reais necessidades de modo a resgatar os conteúdos que não foram aprendidos e precisam ser retomados, bem como possibilitar aos participantes do projeto vivenciar na prática o cotidiano do professor. Inicialmente procuramos detectar quais são as maiores dificuldades dos alunos que serão atendidos para depois buscarmos atividades que vão ao encontro dessas dificuldades. Fazemos também o uso de jogos como um recurso a mais para que assim o processo de aprendizagem destes alunos seja mais prazeroso e significativo e com isso a aprendizagem flua naturalmente. Procuramos também trabalhar com atividades, metodologias e situações diversificadas que ajudem tanto na aprendizagem dos conteúdos em defasagem quanto para uma melhora da autoestima e confiança das crianças em relação ao seu desempenho. Muitas das crianças atendidas, por conta de seu baixo rendimento escolar, costumam ser avaliadas negativamente pelos professores, pais e colegas de sala e assim dentro deste contexto acabam por produzir um sentimento de fracasso escolar, o que contribuí para sua baixa autoestima. Buscamos propiciar condições para que após as intervenções os alunos consigam ter progresso tanto no aspecto afetivo como em seu desempenho escolar, conseguindo assim acompanhar a sala de aula regularmente. Além do planejamento de atividades para os alunos, durante as reuniões do projeto realizamos estudos e discussões teóricas, com o intuito de melhor conhecer e compreender as intituladas dificuldades. Os resultados têm mostrado que os alunos estão melhorando cognitivamente e emocionalmente.

Palavras- chave: Educação Básica. Aprendizagem. Intervenção.

INTRODUÇÃO

O número de estudos e publicações relacionados a alfabetização tem sido cada vez maior, uma vez que em um mundo globalizado a capacidade de saber ler e escrever é de grande importância para que possamos exercer nosso papel social no mundo que nos cerca. Contudo ainda hoje não há um consenso entre os estudiosos sobre qual é o melhor método para se alfabetizar, talvez por que para isso não existam receitas que se seguidas passo a passo trarão resultados sempre positivos, uma vez que

> [...] a aprendizagem da língua escrita é um processo multifacetado: tanto a tecnologia da escrita quanto o uso dela têm diferentes facetas, envolvem diferentes competências, fundamentam-se em diversos referenciais teóricos; cada faceta tem uma natureza diferente e, portanto, demanda um tratamento diferente- um método diferente. Por isso é que, hoje, não se pode falar de um método para a aprendizagem do ler e do escrever, mas de métodos usados simultaneamente e de forma articulada." (SOARES, 2011, p.134, grifo do autor)

Outro aspecto que merece destaque sobre esse processo de aprendizagem da leitura e escrita são as intituladas dificuldades de aprendizagem (DA), pois segundo Smith e Strick (2012), embora esta temática tenha se tornado o foco de várias pesquisas nos últimos anos, estas tem tido uma penetração lenta no meio educacional, ocasionando uma falta de informações sobre essa temática, o que possibilita, no contexto escolar várias interpretações quando se discute sobre as dificuldades na leitura e escrita.

Segundo Sánchez (1998, apud OSTI, 2012), a história das dificuldades de aprendizagem é dividida em três etapas, sendo que a primeira é a de fundação e abarca toda a época anterior a fundação oficial do campo das dificuldades de aprendizagem. A segunda é intitulada de primeiros anos e tem início em 1963, indo até 1990, sendo marcada pela reunião de pais que foi realizada em Chicago com vários médicos e outros especialistas com o intuito de promover explicações sobre estas dificuldades. Nesta etapa são abandonados os modelos médicos e passa-se a incluir modelos institucionais e educativos. A última etapa é a de projeção, que se inicia nos anos noventa e caracteriza-se pelo envolvimento de vários profissionais, pesquisadores e pais tanto na área educacional como clínica, havendo uma grande evolução de estudos nessa área.

As dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de fatores neurológicos, psicológicos, biológicos e ambientais, podendo ser geradas tanto por fatores intrínsecos como extrínsecos ao ser humano. De acordo com Rotta (2006), um cérebro normal com condições neuroquímicas, funcionais e genéticas adequadas não é garantia de aprendizagem. Isto porque esta

não depende apenas desses fatores, outros aspectos como os estímulos que serão oferecidos a criança e o ambiente em que esta vive também são determinantes para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Além do processo de aprendizagem da leitura e escrita ser multifacetado, devemos levar em conta que o processo de aprendizagem é um processo amplo e complexo e envolve a subjetividade de cada um e por isso mesmo ele não se dará ao mesmo tempo nem da mesma maneira para todos os sujeitos. Nota-se também que há certa dificuldade do professor em entender e compreender que, por mais que os alunos possuam a mesma idade cronológica, há diferenças no ritmo de aprendizagem de cada um, pois cada aluno tem o seu próprio tempo para aprender. Essa realidade, pode levar muitas vezes a certo engano em relação a capacidade da criança que não aprende no tempo esperado ou predeterminado pelo calendário escolar. Nesse sentido Almeida (2011) considera que

> Os padrões são totalizantes e tendem a colocar todas as crianças em um único patamar, e é claro que isto não funciona, pois os indivíduos possuem condições orgânicas diferentes uns dos outros. Eles também possuem trajetórias e experiências de vida diferentes uns dos outros e, por fim, apresentam potencialidades muito distintas de seus pares de idade ou da mesma condição social. (2011, p.23)

Dessa maneira Gómez e Terán (2009, p. 30) asseguram ainda que "aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos.", com isso podemos inferir que nem sempre a aprendizagem ocorre de maneira tranquila e natural, pois mesmo que tenhamos facilidade para assimilar e compreender algumas coisas, sempre haverão outras em que nós teremos mais dificuldade para aprender, contudo essa dificuldade não significa que a aprendizagem não possa ocorrer. Uma vez que "[...] é possível acolher todas as crianças na escola quando se assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos." (CHALUH, 2009, p.82).

A parceria entre Universidade e escola, no trabalho com a alfabetização e com as dificuldades de aprendizagem

Dentro deste contexto socializaremos aqui um recorte da experiência que temos tido a oportunidade de vivenciar com o projeto de extensão "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado à alunos com Dificuldades de Aprendizagem" , este projeto é desenvolvido pela UNESP de Rio Claro e coordenado pela Prof.ª Dr.ª Andréia Osti desde 2012 e

atende alunos do ensino fundamental de duas escolas do município de Rio Claro, uma estadual e outra municipal.

Estes alunos são apresentados pela escola como alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura, escrita e matemática, além da queixa de dificuldades estes também apresentam um baixo desempenho e atraso escolar por não conseguirem acompanhar os conteúdos do ano escolar em que se encontram matriculados.

Participam deste projeto alunos voluntários e bolsistas do curso de graduação em Pedagogia e Matemática que vão para as escolas parceiras uma vez por semana e lá realizam uma intervenção pedagógica individual ou grupal das crianças atendidas. Este projeto tem como objetivo contribuir para a formação desses futuros professores e também dos professores que já lecionam na rede e aceitam participar deste, assim estabelecendo uma parceria entre escola e universidade busca-se refletir e desenvolver ações que minimizem e auxiliem na superação dessas dificuldades de aprendizagem.

As reuniões do projeto são feitas semanalmente, na qual realizamos estudos, discussões teóricas e relatamos as atividades desenvolvidas com os alunos. A partir dos relatos e das dificuldades encontradas são feitas sugestões de atividades e formas de intervenção junto aos alunos. Também através de pesquisas feitas pelas alunas do projeto são propostas mais atividades, assim a partir da própria dinâmica do grupo as estratégias e atividades vão sendo modificadas de acordo com as necessidades do mesmo.

Buscamos resgatar junto aos alunos conhecimentos básicos e habilidades do processo de aprendizagem da leitura e escrita que ainda não foram assimilados pelos discentes. Dentre os grupos de crianças atendidas pelo projeto, temos aquelas que se encontram no processo inicial de alfabetização e possuem dificuldades para reconhecer as letras, grafá-las e organiza-las no espaço da linha do caderno. Outras crianças apesar de já estarem alfabetizadas tem dificuldade com a leitura e compreensão dos textos lidos, apresentam um pequeno repertório para a construção de textos e também possuem dificuldades para elaborá-los de forma coerente e coesa.

Fazemos também o uso de jogos que na perspectiva de Bondioli (1998, p.221) é considerado como uma atividade que "[...] possui uma qualidade social de alegre troca entre adulto e criança na qual, através de adaptações recíprocas, descobrem-se significados compartilhados. [...] aspectos cognitivos e afetivos estão estritamente entrelaçados no jogo [...]". Lançamos mão destes recursos para que assim o processo de alfabetização destes alunos seja mais prazeroso e significativo e com isso a aprendizagem flua naturalmente, pois segundo Zorzi (2009, pg. 149) "alfabetizar implica em

educar a mente e os sentimentos. A criança precisa apropriar-se não só das letras, mas de todas as sensações que elas podem expressar.". Uma vez que

> Antes de ingressar na escola, a criança já desenvolveu hipóteses e construiu um conhecimento sobre o mundo, seus conhecimentos foram assimilados espontaneamente através de sua experiência cotidiana, da família, amigos, vizinhos e dos meios de comunicação. Mesmo quando uma criança entra pela primeira vez numa sala de alfabetização, ela traz consigo uma concepção de escrita, uma ideia da representação gráfica. (OSTI, 2012,p.21)

Antes mesmo de adentrar a escola as crianças já carregam consigo algumas percepções e visões de mundo que certamente irão influenciar em sua aprendizagem. O processo de aquisição de leitura e escrita envolve muito mais do que apenas aprender a decifrar/decodificar códigos, ele envolve também a habilidade de realizar uma leitura crítica do que se lê com contexto no qual estamos inseridos, isto significa conseguir aferir que o papel que ocupamos em nossa sociedade não é por acaso, mas sim resultado de todo um processo histórico.

Procuramos trabalhar com atividades, jogos e outros recursos diferentes dos que são utilizados em sala de aula, visando gerar nestes alunos uma maior confiança e motivação para aprender, nesse sentido Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato (2006, apud OLIVEIRA, et al., 2009, p. 152) consideram que "crianças com problemas de aprendizagem geralmente são avaliadas negativamente pelos pais, professores e colegas com relação a competência social."

Essa avaliação de forma negativa feita por pessoas próximas a criança (pais, professores e colegas), acaba por produzir nos alunos uma falta de confiança gerando assim uma autoimagem negativa. Assim dentro deste contexto as crianças com dificuldades vão produzindo um sentimento de fracasso escolar, o que pode fazer com que esta acabe por abandonar a escola. Nesse sentido, Zorzi (2009, p.163) explicita que "diversas podem ser as razões pelas quais as crianças não conseguem ser alfabetizadas. Para a maior parte delas não se cria, dentro da escola, uma alternativa ou abordagem que leve á superação das dificuldades que aparecem.".

Observamos então que a falta de abordagens e intervenções que auxiliem para a diminuição e até mesmo na superação dessas dificuldades, fazem com que o aluno vá passando de ano sem realmente aprender o que é necessário, gerando assim um sentimento de fracasso escolar. O que se pode perceber é que neste campo os profissionais da educação ainda estão pouco sensibilizados e preparados para lidar com este contexto dentro da sala de aula.

Este fato pode ser observado sob duas lentes, a primeira deve-se ao fato de que falta uma formação mais específica destes profissionais acerca desta temática, a segunda pode ser constatada

pela dificuldade que os professores tem em compreender que as diferenças fazem parte de seu trabalho, por mais que as crianças se encontrem na mesma idade e série, cada uma tem um ritmo e aprende de maneiras diferentes uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é individual e dificilmente conseguimos atingir a todos ao mesmo tempo e da mesma maneira, com isso faz-se necessário que o professor utilize diferentes métodos, atividades e estratégias de modo a conseguir abarcar todos os ritmos de aprendizagem dos alunos. Desse modo

> Para aqueles professores que querem de fato mudar as suas práticas pedagógicas de maneira a obter melhores resultados do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, seria preciso tornar claras as representações que eles têm sobre as crianças, sobre essas concepções de mente que são assumidas quase inconscientemente e que acabam tendo grande influência na escolha das maneiras de ensinar. (CORDEIRO, 2009, p.27)

Nesse sentido, há grande importância nas relações que são estabelecidas entre professor/aluno, uma vez que o próprio processo de ensino e aprendizagem envolve as relações entre sujeitos e quando não são criados mecanismos que levem a superação dos entraves que surgem no decorrer desse percurso, gera-se esse sentimento de fracasso escolar que por decorrência acaba ocasionando a evasão escolar dos alunos.

Assim,

> Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado. (OSTI, 2012, p.55-56)

Percebemos a necessidade de estudos e de uma formação não somente para os professores, mas também de toda equipe escolar que levem ao entendimento das necessidades que estes alunos apresentam adotando meios, recursos e metodologias que levem a superação destas dificuldades, possibilitando assim que a aprendizagem ocorra.

Outro fator que merece ser destacado é o papel negativo que o erro tem ocupado na aprendizagem, sabe-se que este faz parte do processo de aprendizagem e pode ser um indicador de onde estão as dúvidas e dificuldades dos alunos, contudo Sirino (2009) considera que

> Apesar de sabermos que o erro tem sua importância como parte do processo de aprendizagem, na sala de aula, não é permitido errar. Os erros não são tolerados, as hipóteses elaboradas pelos alunos que, se compreendidas, poderiam conduzi-los ao aprendizado, não são consideradas no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, aos poucos os alunos vão incutindo o medo de errar, pois sabem que o erro revela o não saber e

> isso tem conseqüências desagradáveis, pois aqueles que apresentam alguma dificuldade são rotulados como incapazes [...] (p. 95)

O que ocorre é que na maioria das vezes tendemos a ver tudo o que falta no aluno e tudo o que ele não consegue fazer, percebemos assim que para que estes alunos possam avançar na aprendizagem é fundamental que o professor demonstre acreditar em sua capacidade e procure motivar o mesmo, buscando sempre ressaltar seus acertos, e valorizando o que ele pode e consegue fazer sozinho.

A parceria entre escola e família também é de fundamental importância e tende a contribuir ainda mais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sobre isso Guidetti e Martinelli (2009), consideram que

> A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. É importante que pais, professores e filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas em seu dia-a-dia buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo com os pais, bem como tudo o que diz respeito aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola. (2009, p.301)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar através do retorno que temos obtido das escolas que este projeto tem contribuído para uma melhora tanto afetivamente quanto cognitivamente dos alunos atendidos. Ademais, ele tem possibilitado aos alunos de graduação vivenciar na prática a realidade da escola e da docência enriquecendo ainda mais sua formação.

O número de alunos que tem apresentado dificuldades para a aprendizagem no processo de alfabetização tem sido cada vez maior, Almeida (2011) destaca que

> Há uma certeza na escola: a de que o maior problema da educação hoje é justamente a dificuldade, ou as dificuldades, em relação à leitura e à escrita em crianças em idade escolar no ensino fundamental. Tal percepção se deve ao fato de que, se não for pelas ferramentas que a leitura e a escrita possibilitam ao sujeito, que outras ferramentas poderíamos usar na tentativa de formar cidadãos participantes e atuantes em uma sociedade? (2011, p. 15)

Durante a formação para a docência poucos tem sido os momentos em que este tema é estudado e discutido, fato que não deveria ocorrer, pois conforme está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em relação a diversidade a ação do professor em sala deve contemplar a história educativa, diferenças sociais e culturais dos alunos, assim como também levar

em conta as características pessoais de déficit sensorial, motor, psíquico ou superdotação intelectual, buscando garantir condições de aprendizagem a todos adotando medidas que atendam as suas necessidades, procurando resgatar a autoestima daqueles que necessitarem.

Nesse sentido este projeto também tem proporcionado aos graduandos alguns aprendizados no que desrespeito a esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esta experiência tem permitido que lancemos um outro olhar para estes alunos que muitas vezes só o que precisam é de um pouco mais de estímulo para se desenvolverem. O acompanhamento junto a esses alunos possibilitou que enxergássemos maneiras e possibilidades de trabalhar suas dificuldades em sala de aula, utilizando para isso atividades diferenciadas e o lúdico como maneira de facilitar a aprendizagem tornando-a mais prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**: método fônico para tratamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Wac, 2011.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs). **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 212-227.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasilía. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/04.pdf >. Acesso em: 09 jul. 2014.

CORDEIRO, J. A escola e o Ensino: o núcleo da Didática. In:_____. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 13-39.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. [S.l.]: Cultural, 2009.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S.C. Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In: SANTOS, A.A.A; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K.L (Org). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.283-309.

OLIVEIRA et al. Leitura e Desempenho Escolar em Alunos do Ensino fundamental. In:_____. (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.149-163.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ROTTA, N.T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N.T. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.113-123.

SIRINO, M. F. **Processos de exclusão intra - escolar** : os alunos que passam sem saber. 2009. 234 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476393>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z**: guia completo para educadores e pais. Ed.rev.ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: a questão dos métodos. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R. (Org). **Educação e diálogo**: Encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funep, 2011. p. 126-134.

ZORZI, J. L. A Alfabetização: uma proposta para ensinar Crianças com Dificuldade de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2. Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 149-193.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES REVELADOS ATRAVÉS DE VIVÊNCIAS COTIDIANAS

Débora Sara Ferreira; Graduanda em Pedagogia, bolsista PEJA – UNESP/Rio Claro;
debily_ferreira@hotmail.com
Eliane Aparecida Bacocina; Doutoranda em Educação - UNESP / Rio Claro; elianeab3@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como temática o trabalho de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo é refletir sobre o elo entre os saberes dos educandos e os objetivos do educador em sala de aula. Parte-se de experiências vivenciadas em salas de aula do PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos). As aulas acontecem em Rio Claro, divididas em três turmas: duas no campus da Unesp e uma no bairro Bonsucesso, sendo esta última o foco das reflexões. O referencial teórico metodológico no qual o trabalho se ancora é Paulo Freire, em seu artigo "A importância do ato de ler" (2001). Compreende-se que os educandos são pessoas dotadas de saberes que lhes dão base para o aprendizado em sala de aula e o principal aspecto que instiga a reflexão é a observação de episódios revelados em sala de aula que mostram detalhes que podem trazer à tona experiências de vida, alfabetização e leitura de mundo. O texto que se propõe inicia-se descrevendo uma das aulas ministradas no bairro Bonsucesso, em que foi solicitado às educandas que falassem sobre algo que lhes tivesse marcado de alguma forma - um objeto, um lugar ou até mesmo uma pessoa - e os descrevessem. O foco do trabalho volta-se para uma das educandas, que nesse momento descreve, emocionada, a fazenda onde morou com a família há muitos anos. Enquanto ela detalha a natureza do lugar, é possível reportar-se a Freire, quando apresenta sua casa: "a velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava" e do modo pelo qual aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Em seguida, relata-se uma atividade em que foram levados vários objetos para a aula, entre eles rótulos de alimentos, que serviram de base para a dinâmica que se propôs. Observou-se que as educandas tiveram facilidade em executar a atividade, pelo fato de serem alimentos que faziam parte de seus cotidianos. Foi uma aula produtiva, a partir da qual se evidenciou a importância de se levar às aulas a leitura de mundo trazida pelos educandos, de modo a ampliar seus saberes e conhecimentos. Como resultado, destaca-se o trabalho pedagógico a partir dos saberes cotidianos como um caminho significativo para a alfabetização de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; leitura de mundo; alfabetização.

> *Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança da copa das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos.* (Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de refletir acerca de experiências em salas de aula do PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos), no qual através de atividades diferenciadas, podemos estabelecer um elo entre os saberes dos educandos e nossos objetivos em sala de aula. As aulas acontecem em várias turmas, duas turmas na UNESP e uma turma no bairro Bonsucesso, turma formada atualmente por mulheres, à qual iremos atrelar nossas reflexões. O que nos instiga e nos faz refletir são episódios revelados em sala de aula que nos mostram detalhes que podem nos trazer, enquanto educadores, experiências de vida, de alfabetização e de leitura de mundo. Compreendemos que os educandos são pessoas dotadas de saberes que lhes dão base para o aprendizado em salas de aula. Paulo Freire fundamenta este trabalho.

Iniciamos descrevendo uma de nossas aulas no bairro Bonsucesso, em que pedimos para que as educandas falassem sobre algo que lhes tivesse marcado na vida - um objeto, um lugar ou até mesmo uma pessoa - e descrevessem. Uma delas, Dona Clemência, começou a descrever, emocionada, a fazenda onde morou com a família há muitos anos. Em seguida, descrevemos uma de nossas aulas no Bonsucesso, em que levamos vários objetos para as educandas, entre eles rótulos de alimentos, que serviriam de base para nossa aula. O curioso foi que as educandas tiveram muita facilidade em executar a atividade, pelo fato de serem alimentos que faziam parte de seus cotidianos. Foi uma aula produtiva, a partir da qual percebemos a facilidade das educandas ao se deparar com materiais familiares.

Refletimos, portanto, a respeito da importância de levarmos para nossas aulas a leitura de mundo trazida pelos educandos, de modo a ampliar seus saberes e conhecimentos. Esse é um caminho possível para uma alfabetização com significado na Educação de Jovens e Adultos.

PAULO FREIRE E A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

No texto "A importância do ato de ler o autor nos apresenta uma abordagem na qual nos mostra a possibilidade para pensar a questão da alfabetização através da leitura de mundo de cada alfabetizando.

Podemos perceber que quando o autor descreve sua própria leitura de mundo, ele relata que ao cantar dos pássaros e escrevendo com uma pequena vara no chão, pôde fazer sua própria leitura de mundo. Ao descrever a velha casa onde morava em sua infância, mostra através de palavras como foi importante para sua leitura de mundo aquele cenário que lhe encantava. Os pássaros, as árvores e tudo o que lá compunha lhe proporcionava sua leitura de mundo.

Descreve também sua experiência como professor de português, aos seus vinte anos, explicitando a importância da questão de não memorizar mecanicamente a descrição dos objetos, mas apresenta como podemos aprender sua significação profunda, não se prendendo à forma mecânica de descrição do elo de forma alguma, porém, constituindo um conhecimento, de fato, do objeto.

Voltando à questão da leitura de mundo, por meio da qual através de nossas práticas cotidianas ou momentos que nos podem trazer recordações, podemos fazer nossas próprias leituras de mundo, é possível estabelecer um elo entre o saber cotidiano e o saber conquistado em sala de aula, um elo entre o texto e o contexto.

Uma questão que, no ambiente da EJA se faz enriquecedora, pelo fato dos educandos serem pessoas que já tiveram suas trajetórias percorridas por meio de suas vivências singulares, experiências de vida e histórias podem fazer da sala de aula um lugar do compartilhar dos saberes e, a partir destes, um momento de alfabetização.

Esta proposta vai muito além de simplesmente lermos as palavras com os educandos - significa proporcionar que, a partir de seus próprios conhecimentos pautados no cotidiano, eles possam aprender então o mundo das letras.

Na importância do ato de ler, vemos que linguagem e realidade se prendem de forma dinâmica e que a compreensão do texto requer do sujeito a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A partir desta percepção, refletimos sobre a educação de jovens e adultos, na qual o sujeito que adentra a sala de aula procura *a priori* ser alfabetizado e, de fato, temos este compromisso com os educandos, porém, mais que isso, temos o

compromisso de proporcionar aos mesmos que façam suas leituras de mundo a partir de seus próprios conhecimentos.

Outra questão que o autor aborda no trabalho é a do trabalho com jovens e adultos ser tratada como forma autoritária, na compreensão mágica das palavras. Os textos escondiam muito mais do que revelavam para os alunos a realidade, ao contrário, o trabalho de alfabetização se torna agora um trabalho político, de compreensão e como ato criador tem o esforço da leitura de mundo e da palavra escrita.

Ou seja, o texto e o contexto andam juntos, no mesmo caminho. Estimular a capacidade crítica dos educandos enquanto sujeitos do conhecimento, com o desafio de conhecer o objeto é uma das questões tratadas no texto que são de extrema importância para que o sujeito tenha uma compreensão acerca daquele objeto como qual está trabalhando que faz parte do cotidiano e que pode lhe proporcionar a criticidade através desta mesma leitura de seu mundo.

DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: UMA LEMBRANÇA ESPECIAL

Em uma de nossas aulas no bairro Bonsucesso, pedimos para que as educandas falassem de algo que lhes tivesse marcado na vida, um objeto, um lugar ou até mesmo uma pessoa e descrevessem.

Uma das educandas, Dona Clemência, começou a descrever, e optou pela fazenda onde morou com a família há muitos anos atrás:

> *Professora, eu quero falar da fazenda que morava, este lugar marcou muito minha vida e minha história. Localizada numa cidadezinha logo perto de Rio Claro, morei muitos anos com meus filhos e com meu marido.*
> *Na fazenda tinha muitas árvores, muitos bichos, muitas flores, tudo de bom que a natureza pode nos oferecer estava lá.*

Enquanto ouvíamos Dona Clemência falar, nos reportamos a um trecho da importância do ato de ler onde Paulo Freire falava da sua casa:

> A casa velha, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha

> atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 1994, p.13).

Podemos perceber o crescimento de cada um de nossos educandos a partir de suas leituras cotidianas que se desfazem na sala de aula a partir da composição das próprias palavras. E a partir desse momento podemos estabelecer conexões cotidianas com as experiências vividas em sala de aula.

E estas experiências que em sala de aula podem se tornar o princípio que elaboramos nossas aulas, fazem a diferença e podem proporcionar para o sujeito uma maior compreensão do mundo que está a sua volta e proporcionar que o mesmo tenha o contato dom o mundo das letras a partindo deste princípio.

NOSSAS PRÁTICAS, NOVOS DESAFIOS: CULINÁRIA MUITO NOS ENSINA!

Em uma de nossas aulas no Bonsucesso, levamos vários objetos para as educandas, como rótulos de alimentos que serviriam de base para nossa aula.

Pedimos para que as educandas escolhessem os rótulos que mais se familiarizaram para que assim pudessem ler as palavras das embalagens.

O mais interessante foi que as educandas tiveram muita facilidade em executar a atividade pelo fato de serem alimentos que faziam parte de seus cotidianos, vale ressaltar que por mais que tivessem facilidade na interpretação dos rótulos dos alimentos tiveram dificuldades na leitura de algumas palavras, onde pudemos trabalhar o alfabeto móvel em sala de aula.

A questão de o objeto ser algo presente no cotidiano de algum educando, pode nos trazer várias reflexões em sala de aula, como a questão das receitas, nesta aula pudemos compartilhar algumas receitas que sabíamos, e após as educandas, Dona Clemência e Dona Neusa escreveram receitas em seus respectivos cadernos para complementar nossa produtiva aula.

A questão nos remete novamente a Paulo Freire no texto *A Importância do Ato de ler*, quando o autor reflete acerca da sua leitura de mundo e como tudo isso foi de extrema importância para sua vida cotidiana, e posso refletir acerca de nossas educandas que por serem mulheres com histórias de vida semelhantes e sofridas, reconhecemos um ponto crucial para esta conexão com a leitura de Paulo Freire: as vivências.

As vivências percorridas nas duras trajetórias de cada sujeito, nas vidas sofridas que por meio de cada olhar pode-se perceber o brilho que carregam quando estão em sala de aula, esta realização pessoal de cada uma, estes sorrisos que nos fazem sorrir também.

Como são alegres nossas tardes!

A cada aula uma nova lembrança que cada educanda nos conta e assim fazemos trabalho e escrevemos sobre essas lembranças, sobre as pessoas, sobre os lugares e até mesmo sobre práticas, como cozinhar, por exemplo.

Estas vivências tão enriquecedoras que fazem o trabalho com educação de jovens e adultos ser ao mesmo tempo algo que proporcione para nós educadores e para os educandos saberes, logo a troca de saberes no ambiente de EJA.

COMO UM EDUCANDO DE EJA PODE FAZER SUA LEITURA DE MUNDO?

A partir de sua própria experiência de vida, o educando do cenário de EJA pode ser alfabetizado, como o exemplo acima citado, o de conhecer as embalagens do supermercado que muito lhes facilitou a leitura em sala de aula neste dia.

E quantas outras questões cotidianas podemos pensar, em que um educando possa aprender?

São múltiplos os horizontes que cada um pode olhar e pode aprender a partir deste olhar, nas palavras de Clarice Lispector: "A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender"; podemos entender que nossos educandos vão ao encontro do aprendizado e se arriscam e com humildade podem aprender, assim como nós educadores podemos aprender muito com cada educando, como Paulo Freire relata em seu livro *Pedagogia da Autonomia: "*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Ou seja, esta troca de saberes está vinculada a esta percepção que o autor relata, que está presente em nossas aulas como educadores e educandos que aprendem uns com os outros, num compartilhar de experiências e saberes que faz o trabalho se tornar emancipador.

Ainda em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aborda a questão da experiência formadora, na qual o formador, assumindo-se como sujeito, ainda na

produção do saber, tenha a convicção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a construção dos mesmos.

Refletindo um pouco sobre esta questão e estabelecendo um elo entre o que viemos tratando aqui neste trabalho que é a relação da leitura e escrita com as vivências cotidianas, podemos também entender o papel do educador como crucial para este momento, em que o mesmo poderá criar um caminho de possibilidades para que o educando construa seus saberes vinculados à leitura e à escrita a partir de experiências vivenciadas pelo próprio sujeito.

O ambiente de EJA se torna enriquecedor...

Enriquecedor para nós educadores que, a cada aula, podemos aprender um pouco de cada trajetória de vida, com todas as dificuldades e também a superação de cada uma.

Essa superação ante as dificuldades e as necessidades que cada um tem de ler e escrever, talvez para ler a bíblia, talvez para ler a senha no atendimento de saúde, ler o nome de um remédio, saber a hora de tomar o mesmo, ler o jornal, um livro, ler cartas e escrever cartas, ler a embalagem dos alimentos sem que seja possível o conhecer do mesmo somente pela cor da embalagem e tantas outras necessidades que se fazem presentes na vida de cada um.

Talvez seja isso que nos mova a acreditar no projeto, a acreditar que numa sociedade letrada onde há oprimidos e opressores podemos fazer a diferença na vida destas pessoas, a fazer ela a acreditarem em si mesmas e na força que cada uma tem, o incentivo parte de nós educadores, porém eles são o nosso maior motivo, nosso sonho, nossas realizações, nosso escrever e refletir , pensar e ler.

O PEJA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: PALAVRAS DE UMA BOLSISTA / EDUCADORA

No início das minhas atividades no PEJA foi um pouco difícil entender o verdadeiro sentido da palavra alfabetização, motivo pelo qual trouxe para este trabalho a leitura de Paulo Freire, que muito me auxiliou na compreensão da dimensão do trabalho com jovens e adultos.

Deparei-me com realidades totalmente diferentes do que vi até aqui, as educandas e educandos, pessoas de realidades duras e que nunca tiveram acesso à informação e muitas vezes nunca foram à escola.

Meu olhar, então, foi mudando, pude então perceber que poderia ajudá-las de alguma forma e o modo que encontrei foi dar auxílio na alfabetização a partir da leitura de mundo e, assim, pude aprimorar meus conhecimentos acadêmicos, aprender com cada uma, cada especificidade, cada realidade e assim mudando minha visão, logo o trabalho foi ficando prazeroso.

Cada dia, cada aula preparada, cada momento vivido em sala de aula, cada palavra de cada educanda que posso recordar, e reafirmo esta questão, pois foi muito gratificante para mim ter este contato com as educandas, na realidade, na minha concepção, o educador deve ter um contato com cada educando, tornando o trabalho em sala de aula prazeroso e diferenciado.

Agora me prendo à questão da universidade: meu olhar acadêmico mudou após iniciar minhas atividades no projeto, pude encarar a educação de uma outra forma, até porque trabalhando com este público, pude perceber que podemos ter um trabalho voltado para a leitura e a escrita a partir de vivências dos próprios educandos.

Hoje, posso afirmar que compreendo melhor questões preponderantes que permeiam nosso cotidiano, ora educadores, ora educandos.

Mas me pego pensando: por que tanto interesse em participar de um Projeto de Educação de Jovens e Adultos? O que nos leva a tentar compreender a realidade e especificidade de cada educando que levou a não ter o contato prévio com a leitura e a escrita?

Confesso que pensar estas questões também foi um desafio para mim, porém, quando reflito acerca do nosso papel enquanto educadores na Educação de Jovens e Adultos, posso afirmar que toda e qualquer atividade e o ato de participar da alfabetização é em si um ato político, motivo pelo qual me engajei com força e determinação.

Como todo o começo, o meu foi difícil, enfrentei dias difíceis como educadora, nos quais, no processo de aprendizagem pude me identificar como uma educadora em formação, as aulas foram então ficando prazerosas, já não sentia mais medo talvez!

No processo de adaptação, pude conhecer cada educando, cada história e cada perspectiva, uns com uma vontade extrema de aprender, outros com o intuito de aprender, porém, de ter amigos, outros porque precisavam fazer algo que lhes ocupassem tempo e ao mesmo pudessem ter algum retorno.

São múltiplas as necessidades, porém, uma necessidade em comum: aprender a ler e a escrever, processo árduo, posso dizer assim, mas nas nossas aulas temos muita alegria, damos risadas a partir de lembranças ou de algo do cotidiano e aprendemos também!

Trabalho fascinante aos meus olhos e, talvez, aos olhos de você, leitor, instigante, posso dizer assim, pois cada frase anotada no nosso caderno de registros se torna futuramente algo para pensarmos o processo de formação, ora de educadores, ora de educandos.

E, por fim, trabalho prazeroso, pois participar de uma modalidade de ensino como a EJA pode expandir nossos olhares, pode contribuir para nossa formação acadêmica, pude então perceber o meu espaço na universidade e meu espaço para pesquisa.

Deixo claro que, com essa oportunidade, vi um outro mundo à minha volta, um mundo que até então eu não tinha percebido e muito menos descoberto. Que cada educando tem me mostrado com suas especificidades como este projeto se faz importante na nossa sociedade e que precisa de nossa garra para nunca desistir e, a cada dia, tentar mudar um pouco destas duras realidades.

Concluindo minha breve reflexão acerca de minhas vivências no PEJA, ressalto o que disse anteriormente que assim como Paulo Freire afirma que a alfabetização é em si um ato político, posso afirmar convicta como é bom participar deste processo, deste projeto, deste sonho!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do EJA, desta modalidade de ensino, e do PEJA enquanto projeto de formação, possibilita uma leitura crítica do mundo em que estamos vivendo e podemos lutar como educadores deste processo, enquanto um ato político, deste processo

emancipador que proporciona que o sujeito desenvolva sua autonomia perante o mundo ao qual estamos vivendo.

Destas palavras e reflexões acerca de tudo o que tratamos aqui, o espaço do EJA enquanto formação pode nos deixar convictos que estamos no caminho certo, que o trabalho é árduo como citado anteriormente, porém, prazeroso, e que pode nos fazer refletir como educadores, pode nos fazer refletir enquanto educandos , refletimos acerca do papel do educador, acerca do trabalho de Paulo Freire que fundamenta teoricamente este trabalho, proporcionando maior compreensão do espaço de EJA, e do trabalho, nos remete à questão do EJA como espaço de formação a partir de práticas e histórias que se fazem presentes nos saberes de cada um.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

O USO DO JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
LEITURA – ESCRITA - ALFABETIZAÇÃO

Tatiana Andrade Fernandes; Graduanda em Pedagogia; UNESP – Rio Claro/SP; tatiana.andfer@gmail.com
Andréia Osti; Prof.ª Dr.ª do Departamento de Educação; UNESP – Rio Claro/SP; aosti@rc.unesp.br

Resumo: O presente trabalho apresenta a pesquisa de Iniciação Científica que está sendo desenvolvida com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, cuja investigação consiste em compreender quais são as contribuições do uso dos jogos pedagógicos, enquanto recurso didático, para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A alfabetização é aqui entendida como um conceito plural que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo diferentes práticas sociais e como um processo dialógico em que aluno e professor compartilham diferentes experiências em sala de aula. A partir dessa premissa, considera-se que o uso de jogos no processo de alfabetização constitui importante recurso didático uma vez que a aquisição da leitura e escrita deve ser trabalhada para além de atividades de codificação e decodificação. Considera-se o jogo como uma ferramenta que possibilita a aprendizagem da leitura e escrita de forma mais contextualizada, sendo uma atividade que exige raciocínio e o emprego de diferentes estratégias. Constitui recurso que pode proporcionar um aprendizado significativo e espontâneo, pois possibilita aos estudantes pensar nas palavras em sua dimensão não só semântica, mas sonoro-escrita, princípio importante no processo de alfabetização. Também possui outras especificidades para a formação dos alunos, como a interação com o outro, o desenvolvimento do respeito mútuo, o compartilhamento de tarefas, o contexto das regras, a criação de estratégias e o enfrentamento de situações problemas. Metodologicamente, a pesquisa analisa como os jogos podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, e quais trabalhados vem sendo publicados sobre essa temática nos últimos dez anos. Como complemento, serão analisados os registros de uma professora que planejou e aplicou atividades com jogos de alfabetização durante sua participação na formação oferecida pelo Pacto Nacional de alfabetização na idade certa. Pretende-se com essa pesquisa divulgar quais as possibilidades e contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento. Consideramos, a priori, que os jogos possibilitam articular diversas áreas do conhecimento, permitem a participação de todas as crianças, independente de suas dificuldades e configuram uma oportunidade lúdica de ensinar"

Palavras- chave: Ludicidade; Alfabetização; Didática

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema amplamente pesquisado no campo educacional, sendo muito recorrente em vários trabalhos, no entanto, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem da

leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. Como dito, há muitas divergências sobre quais métodos, formas e modos são os mais indicados para que o processo de alfabetização ocorra de uma forma natural e eficaz. No entanto, podemos afirmar embasados numa perspectiva interacionista, que há certa aproximação entre alguns autores sobre o tema alfabetização (TFOUNI, 1999, KLEIMAN, 2001, SOARES, 2004, LEITE, 2013, MONTEIRO e SOARES, 2014,) quando esses afirmam que a aquisição da leitura e escrita, na atualidade, deve ser entendida como um processo social, em que a alfabetização é um conceito plural que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo diferentes práticas sociais, não se restringindo mais ao simples domínio do código e a atividades de codificação e decodificação.

Também é fato que o Brasil amarga em sua história o fracasso de inúmeros alunos que saem da escola sem estarem alfabetizados. De acordo com (SILVA, 2007) nos últimos cinquenta anos o Brasil não deixou de se apresentar como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização. Em 2004, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicavam que 10,5% da população com mais de dez anos de idade era analfabeta. Em termos regionais, o Nordeste é a região com os piores resultados em todas as faixas etárias, sendo que 15,3% da população com mais de 10 anos não sabe ler nem escrever. Se considerados apenas aqueles com mais de 25 anos, o índice chega a 21,3%. Já na região Sudeste, a taxa de analfabetismo é de 4,4% entre a população com mais de dez anos de idade.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2012), em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Em relação aos dados regionais, o Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil enquanto as regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo de 4,4% e 4,8%, respectivamente. Em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Esses índices evidenciam que a aquisição da leitura e escrita ainda é um problema social para grande parte da população brasileira, sobretudo a população que depende da escola pública.

Frente a essa realidade, o Governo Federal assume o compromisso de buscar políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura escolar, nas formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo. Podemos inferir que dentre essas ações propostas encontra-se a ampliação da educação básica obrigatória para nove anos e mais recentemente,

o compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (MEC, 2013).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2013) é embasado por quatro princípios centrais em que se considera: 1) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação à esse último princípio – a ludicidade, há nos materiais didáticos e pedagógicos que foram distribuídos pelo Pacto às escolas e utilizado na capacitação dos professores alfabetizadores vários jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. O objetivo do uso de jogos em sala de aula é apontado, nesses materiais, como um recurso importante ao processo de alfabetização, uma vez que os jogos possibilitam articular diversas áreas do conhecimento, permitem a participação de todas as crianças, independente de seus impedimentos e dificuldades, oportunizando ao professor formar agrupamentos de acordo com os conhecimentos das crianças. Nesse material que chegou às escolas para uso do docente, o jogo consta como atividade permanente, que pode ser coletiva ou individual, deve constar no planejamento do professor e é considerado, para além de uma atividade lúdica, uma atividade específica, que auxilia e direciona a intenção do professor no planejamento de atividades de leitura e escrita para a alfabetização.

De acordo com (SEAL e SILVA, 2012) os livros didáticos atuais muitas vezes pautam os textos e atividades de reflexão sobre a escrita alfabética em brincadeiras e jogos. E esses instrumentos têm se mostrado relevantes para compor o acervo de materiais utilizados na alfabetização. (LEAL, MENDONÇA, MORAIS e LIMA 2008) também afirmam que no cotidiano da sala de aula, os professores devem buscar formas de tornar o ensino da alfabetização mais eficaz e estimulante. Consideram que uma dessas formas de aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem consiste no uso específico de jogos que, quando

direcionados para a alfabetização e o ensino da língua materna, tornam o processo de aprendizagem revestido de significado, uma vez que integram o prazer e o aprender, bem como a interação com o outro.

Muitos são os autores que discutem as possibilidades e os benefícios dos jogos para o processo de aprendizagem. (MACEDO, 2005) discorre sobre os aspectos benéficos do jogo no sentido da possibilidade que permite instituir na relação com o grupo; o contexto das regras e objetivos, que exploram os aspectos cognitivos do sujeito, como criação de estratégias e as formas utilizadas para o enfrentamento de situações-problemas.

Outros autores, como (MOURA, 2011), (VIEIRA e OLIVEIRA, 2010) destacam as propriedades que os jogos têm em desenvolver aspectos relacionados ao cognitivo e a socialização dos alunos. (MOURA, 2011) apresenta que o lúdico nos processos educacionais promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, e que estas atividades podem proporcionar reflexos positivos ao processo ensino-aprendizagem, pois suscitam um aprendizado espontâneo e significativo. Já (VIEIRA e OLIVEIRA, 2010) destacam que os atos de brincar e jogar são importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem para o estudante, sendo contribuições de estas atividades possibilitar às crianças diversas experiências, a interação com outras pessoas, a organização de pensamento, a tomada de decisões, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a produção de conhecimento. As autoras defendem que são através de atividades assim que as crianças desenvolvem habilidades necessárias ao seu processo de alfabetização.

Direcionando novamente nosso olhar para a alfabetização, as coleções de livros didáticos de alfabetização, aprovadas nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático, segundo (SEAL e SILVA, 2012) têm apresentado propostas para a inserção gradativa, de diversas atividades lúdicas, bem como uma variedade de atividades de reconhecimento e uso de diferentes tipos de letras pelos alunos. Em consonância, (BRAINER, TELES, LEAL e CAVALECANTE, 2012) afirmam que do ponto de vista didático, a brincadeira e o uso de jogos, possibilitam vários ganhos para o desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, cabe esclarecer que "o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados" (BORBA, 2007, pg. 43).

O jogo como recurso didático, segundo (BORBA, 2007) é uma atividade planejada, que propicia a reflexão de conceitos linguísticos e constitui um modo diferente de ensinar e

aprender, mas que ao incorporarem a ludicidade, propiciam novas e interessantes relações e interações entre as crianças e entre elas e o conhecimento. No processo de alfabetização, por exemplo, os jogos de rimas, lotos de palavras, jogos de memória, dentre outros, constituem formas de ensinar e de direcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

(KISHIMOTO et al, 2011) destaca a visão dos jogos e das brincadeiras como forma de viabilização do processo de aprendizagem, afirmando que estes processos podem contribuir para a tomada de consciência das situações do cotidiano pela criança, auxiliando no processo de letramento. Também em (GOMES e BUROCHOVICH, 2005) encontramos referências às possibilidades que a utilização dos jogos propicia, tanto no contexto pedagógico, quanto no contexto psicopedagógico, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. As autoras utilizaram em sua pesquisa o jogo, de forma a compreender se havia relação entre o desempenho obtido no jogo e a compreensão da leitura e, como resultado, constataram que o jogo é uma ferramenta que possibilita a utilização da leitura e da escrita de forma contextualizada, ou seja, possibilita que o estudante compreenda e veja significado nos textos abordados.

(BRANDÃO et al, 2010) aborda a historicidade dos jogos, expondo que estes são integrantes da cultura e do cotidiano social, configurando-se como agentes que expressam a cultura de povos, sendo também veículos de expressão e socialização de práticas culturais. Os autores também relatam que os jogos são atividades lúdicas que permitem que o sujeito seja inserido em um mundo imaginário regido por regras próprias, sem que estas estejam desassociadas das regras sociais existentes. Estes autores também definem os jogos como ferramentas consideráveis para a alfabetização, por viabilizarem a reflexão dos alunos acerca do sistema de escrita, de forma lúdica. Eles afirmam que através da utilização dos jogos os alunos podem consolidar aprendizagens ou adquirir novos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

Cabe esclarecer que essa pesquisa não faz uma separação entre o conceito alfabetização e letramento. Entendemos que esses dois processos são simultâneos, indissociáveis e independentes, embora possuam especificidades. Acreditamos que a alfabetização envolve o sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica e inclui habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, bem como a consciência fonológica e fonêmica e a identificação das relações grafema e fonema. Já o letramento implica a imersão na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a

escrita e supõe o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever os diversos gêneros textuais em função das diferentes condições, objetivos e demandas sociais.

Nos baseamos na assertiva de (SOARES, 2003) que afirma que estes dois conceitos (alfabetização e letramento) são indissociáveis. A autora denomina o processo de alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita, em seus aspectos alfabético e ortográfico; enquanto o processo de letramento caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita, ou seja, a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita.

Portanto, compreende-se que alfabetizar torna-se um processo mais amplo e complexo, pois envolve a necessidade de que o aluno saiba, além de decodificar e codificar um texto (processo decorrente da alfabetização), também saiba utilizar estes códigos em suas práticas sociais. Essa perspectiva modifica também o trabalho do professor, que precisa inserir no processo de ensino e aprendizagem esses dois processos em suas práticas. E é aqui que reside a importância do trabalho com jogos. Diversos estudos (ALMEIDA, 2003, BRANCHER, CHENET e OLIVERIA, 2005, CHAGURI, 2006, KISHIMOTO, 2008, dentre outros) atestam para a importância da ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar, sobre tudo na alfabetização.

(FRADE, 2003) ao discorrer sobre as práticas pedagógicas e suas relações com as perspectivas do letramento e alfabetização ressalta que as especificidades da alfabetização são importantíssimas para o aprendizado do sistema de escrita, e evidencia que muitos jogos podem contribuir para este aspecto da aprendizagem, já que proporcionam a utilização de atividades silábicas e fonéticas. Sobre este ponto, o Programa Federal PACTO pela alfabetização na idade certa, no caderno Ano 2, Unidade 4, cujo tema é relacionado ao lúdico na sala de aula, retrata também esta questão da necessidade da aprendizagem das especificidades da alfabetização, ao defender a utilização dos jogos e atividades de análise fonológica para alunos que se encontram no processo de apropriação do sistema de escrita. Também é afirmado que o uso de jogos permite o aprendizado da língua, uma vez que propicia a reflexão das palavras não apenas em seu aspecto semântico, mas em sua dimensão sonoro-escrita. O texto destaca que a reflexão sobre a relação entre a escrita e pauta sonora

auxilia os alunos em suas sistematizações acerca das relações entre as letras ou grupo de letras com mais eficiência.

Ainda sobre as contribuições do jogo para o processo de alfabetização, (SMANIOTTO, 2012) descreve que o jogo também é um importante aliado no processo de aquisição da linguagem escrita, levando os estudantes a refletirem e aprenderem acerca do sistema de escrita de forma prazerosa e significativa, além de contribuir para o processo de aquisição e respeito às regras, fundamentais para a vida social. Em consonância, (BARBOSA, 1993) defende o uso dos jogos no processo de alfabetização, afirmando que este possui uma riqueza indiscutível e que deve ser priorizado nas séries iniciais.

Mediante o exposto, visto a bibliografia e os documentos oficiais dirigidos a professores e agentes educacionais que foram distribuídos mais recentemente e que versam sobre este tema, bem como a discussão da entrada de alunos com seis anos no Ensino Fundamental e que acarretam também uma discussão da importância do lúdico na sala de aula, deseja-se com esta pesquisa investigar de que forma os jogos pedagógicos podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento. Pretende-se analisar como os jogos podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, e quais trabalhados vem sendo publicados sobre essa temática nos últimos dez anos. Como complemento à pesquisa, será analisado, além da bibliografia sobre o assunto, os registros de uma professora que planejou, aplicou e avaliou atividades com jogos de alfabetização durante sua participação na formação oferecida pelo Pacto Nacional de alfabetização na idade certa.

Os objetivos dessa pesquisa centram-se em compreender quais são as contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento. Mais especificamente, pretende-se analisar quais são os trabalhos publicados nos últimos dez anos que tratam do uso de jogos no processo de alfabetização e verificar se a utilização dos jogos contribuíram para o processo de alfabetização e letramento de um grupo de alunos.

METODOLOGIA

O trabalho será realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica parte do levantamento de todos os trabalhos que irão efetivamente compor nossa amostra e os mesmos serão analisados com base nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, tipo de participantes, objetivos, instrumentos e principais

resultados. Esses critérios buscam fornecer um conhecimento ampliado do trabalho analisado, ou seja, expor as informações necessárias que viabilizem uma visão clara sobre as contribuições que ele oferece através dos resultados encontrados.

A pesquisa documental é do tipo pessoal (LÜDKE e ANDRÉ, 2013) e se caracteriza pela análise dos registros pessoais de uma professora , decorrente de sua participação na formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa , em que durante o ano 2013 desenvolveu um projeto com jogos em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Rio Claro, SP. As atividades com jogos de alfabetização foram planejadas, aplicadas e avaliadas pela professora regente da sala. Os registros pessoais da professora serão analisados como forma de compreender o olhar docente para a utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e suas contribuições. Esses registros compreendem planos das aulas, com a especificação dos jogos escolhidos para cada aula; relação da separação da sala em pequenos grupos, conforme o nível de aprendizagem dos alunos; especificação de jogos selecionados para cada grupo; avaliações e comentários sobre o andamento e resultado das atividades; gráfico com evolução das fases da escrita dos alunos e registros e impressões da professora da turma sobre a atividade.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao realizar um levantamento preliminar dos últimos dez anos nas bases de pesquisa definidas, temos alguns resultados a apresentar em relação a amostra que irá compor a pesquisa. No Scielo ao utilizar a palavra-chave "jogos", foram encontrados 423 trabalhos, no entanto, ao refinar a busca e incluir o termo "alfabetização", apenas 02 trabalhos foram encontrados. Já ao procurar pela palavra "alfabetização", aparecem 132 trabalhos sendo apenas 09 relacionados a alfabetização inicial.

Na biblioteca virtual da Faculdade de Educação da Unicamp, aparecem 54 trabalhos relacionados ao tema alfabetização, e desses apenas 04 que articulam os jogos. Ao procurar pela palavra "jogos" temos 459 trabalhos sendo 25 relacionados a jogos infantis e literatura /alfabetização, mas que precisam ser melhor refinados.

No banco de dados da Unesp, ao buscar pela palavra alfabetização, encontramos 593 títulos. Entretanto, quando redefinimos a busca com a palavra jogos, apenas 5 títulos

aparecem. Na pesquisa entre os trabalhos apresentados na Anped, apenas dois textos trazem a temática dos jogos. Esses números asseguram a importância de pesquisas dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Loyola, 2003.

ARAÚJO, N. K. S.; RIBEIRO, F.R.; SANTOS, S.F. dos Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Rev. Bakhtiniana**, v.7, n.1, 2012.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 25 – 34, dez, 1999.

BARBOSA, S. R**. O papel do jogo no processo de alfabetização**. 53 f. Especialização em Educação Motora. Unicamp, Campinas, 1993.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRAINER,M., TELES, R., LEAL, T.F., CAVALCANTE, T.C.F. Ser cuidado, brincar e aprender: direito de todas as crianças. IN: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasilia: MEC, SEB, 2012.

BRANDÃO, A. C.et al **Jogos de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neocleisa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O lúdico na aprendizagem infantil**. Revista de Educação UFSM**. Cadernos Edição 2005. N.27.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** ludicidade na sala de aula : ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização : ano 2 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 48 p.

CHAGURI, J. de P. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem em espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. 2006. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm. Acesso em 24/03/2014.

FRADE, I. C. da S. **Alfabetização hoje:** onde estão os métodos? Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 18 - 29, mar./abr., 2003.

GOMES, M. A. M. Desempenho no jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, Brasília, v.21, n. 3, p. 319 - 326, Set-Dez, 2005.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e Letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191 - 210, jan./abr., 2011.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação de professores de língua materna. **Ling. (Dis)curso**, v.8, n.3, p. 487 – 517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A.B. Programas de Educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267 – 281 jul./dez. 2001.

LEAL, T. F.; MENDONÇA, M.; MORAIS, A. G.; LIMA, M. B. O. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. In: **Pró-Letramento:** alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

LEITE, S.A.S. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** RJ: E.P.U. 2013.

PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html . Consultado em: 05/fev/2014.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **O lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEC**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto. Acesso em 24/03/2014.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.** São Paulo, p. 1 – 17, fev, 2014.

MOURA, G. R. A. de Jogos e o lúdico na intervenção das dificuldades de aprendizagem e aquisição da escrita na alfabetização**. Revista Edufatima**, Brasília, v.2, n. 1, p. 1 – 16, jan./dez., 2011.

SEAL, A.G.S., SILVA, A. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. IN: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** ano 2, unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasilia: MEC, SEB, 2012.

SILVA, E.T. **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SMANIOTTO, G. C. Alfaletrar: os jogos de alfabetização e os gêneros textuais como recursos lúdicos na apropriação do sistema de escrita. In**: Conex,** n. 10, 2012, Ponta Grossa, p. 1 - 5.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ**., n. 25, p. 5 – 17, Abr, 2004.

VIEIRA, L. de S.; OLIVEIRA, V. X. A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. In**: EPCT**, n. 5, 2010, Campo Mourão.

VÓVIO, C. M.; KLEIMAN, A. B. **Letramento e alfabetização de pessoas adultas:** um balanço da produção científica. Cad. Cades, v. 33, n. 90, p. 177 – 196, ago, 2013.

PINÓQUIO: UMA TRADUÇÃO, MUITAS HISTÓRIAS

Carolina Gonçalves Souza; Doutoranda em Educação; UNESP – Rio Claro;
pedagogacarol@yahoo.com.br.
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Prof.ª Dr.ª Adjunta; UNESP – Rio Claro; mrosamc@rc.unesp.br.

Resumo: O presente trabalho é um recorte de pesquisa de Doutorado em Educação, que tem como objeto de estudo alguns personagens-bonecos da literatura infantil (Soldadinho de Chumbo e Bailarina, de Andersen; Pinóquio, de Collodi; Homem de Lata e Espantalho, de Baum; Emília e Visconde, de Lobato). Será feito um levantamento bibliográfico que indicie quais práticas de leitura tem sido envolvidas com estas obras, no Brasil. O recorte consiste na leitura e análise da tradução da obra **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi, feita por Jacob Penteado para a Editora LISA. Acreditamos que, como toda obra literária é produto de seu tempo, também toda tradução apresenta marcas de seu tradutor, bem como de suas intenções. As leituras nos indiciam que esta tradução, datada da década de 50, apresenta termos que se aproximam de uma linguagem nacionalista, numa tentativa de padronizar comportamentos e atitudes, como por exemplo no último parágrafo do livro, quando Pinóquio, já menino, observa seu corpo de madeira e se sente satisfeito por haver se tornado "um menino às direitas" (COLLODI, s. d., p. 131). A tradução também nos indicia o incentivo a práticas de alfabetização vigentes na época, quando o tradutor escolhe colocar Mestre Antônio "ensinando o A-B-C às formigas" (idem, p. 10) em vez de "matemática", na tradução de Marina Colasanti, ou ainda colocando a palavra "Cartilha" (ibidem, p. 32) com um tipo de letra diferente e em letra maiúscula, claramente dando destaque a esta palavra. Como referencial teórico-metodológico, apoiamo-nos na história cultural por meio dos escritos de Chartier (1990; 1996), Burke (2008) e nos escritos de Ginzburg sobre o paradigma indiciário (2003; 2006). A abordagem da história cultural nos auxiliará a fundamentar a análise por meio de uma obra literária como fonte documental, ao passo que os escritos de Ginzburg auxiliarão na leitura da obra de Collodi e demais fontes sobre a história do Brasil. Como contribuições da pesquisa, apresentamos uma possível leitura sobre os modos de apropriação da obra analisada no Brasil, bem como aspectos da alfabetização no período citado.

Palavras-chave: Leitura, Tradução, História.

COMO TUDO COMEÇOU...

"Quando comecei a respirar a minha pesquisa?" Esta foi (e ainda é) uma frase muito significativa para todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas ESCRIARTE, pois se tratou de temática de uma de nossas reuniões. Contudo, é uma

pergunta difícil de ser respondida, pois sabemos que não há um tempo específico para o "nascimento" de uma pesquisa. Podemos dizer que as ideias foram se constituindo "pesquisa" na medida em que questionamentos iniciais são modificados ao longo do tempo, imbricando-se em leituras, conversas aqui e acolá, escritos compartilhados...

Matizes que se misturam a fim de compor a paisagem: a ideia inicial desta pesquisa constituía-se em observar alguns bonecos da literatura infantil, sem ainda ter a preocupação em leituras específicas, mas olhar para suas características, a fim de entender quais eram suas ligações com o modo de "ser humano". Desta maneira, escolhemos o Soldadinho de Chumbo e a Bailarina, de Hans Christian Andersen (1995), o Pinóquio de Carlo Collodi (2002), o Homem de Lata e o Espantalho de Lymann Frank Baum (2011), além da Emília e do Visconde de Sabugosa, de Monteiro Lobato.

Mas, como olhar para personagens tão distintos da literatura infantil? Cada um com suas especificidades, nos oferece caminhos diferentes. Pensamos que é possível, sim, revisitar estas obras (em suas traduções para a língua portuguesa) e estes autores, fazendo uma "escovação das palavras", como propõe o poeta Manoel de Barros, não no sentido de uma arqueologia dos textos, mas como um modo de renová-los, fazendo emergir o que está silenciado: "escovar as obras".

Para isto, delineamos um dos objetivos como "mapear (por meio de levantamento bibliográfico sobre as obras eleitas e suas ligações com a Educação) como as leituras destas obras tem sido feitas em contextos acadêmicos e não acadêmicos, como tem sido "relativamente direcionadas", ou seja, quais práticas de leitura tem sido envolvidas com estas obras, no Brasil".

Contudo, a ação de delinear objetivos não fecha as nossas possibilidades de seguirmos por novos caminhos. Como coloca Ginzburg (2003), ao tratar sobre seu modo de pesquisa - em parte influenciado pelos procedimentos de Morelli (que busca traços imperceptíveis em pinturas com o objetivo de verificar falsificações), dos escritos de Arthur Conan Doyle, imortalizados na fala de seu Sherlock Holmes (que nas investigações não descarta nenhum item observado, na esperança de compor uma interpretação) e de Freud (na observação dos sintomas), entre outras influências – ao seguir as pistas, os indícios, os sinais, coloca a importância da postura, da atitude do pesquisador: "[...] por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto

talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa" (GINZBURG, 2003, p. 154).

"Escrutar": um verbo que auxilia no entendimento desta postura do pesquisador, está ligado ao ato de "sondar" (HOUAISS, 2003, p. 210). De qualquer modo, estes dois termos estão ligados ao ato de ler – as pistas, os sinais. Ginzburg ainda nos oferece uma outra pista para a compreensão deste modo de fazer pesquisa: "[...] o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural" (GINZBURG, 2003, p. 157).

De certo modo, para Ginzburg, o ato de fazer pesquisa também assume uma dimensão de incerteza, um "saber indiciário": "A capacidade de reconhecer um cavalo defeituoso pelos jarretes, a vinda de um temporal pela repentina mudança do vento, uma intenção hostil num rosto que se sombreia certamente não se aprendia nos tratados de alveitaria, de meteorologia ou psicologia" (idem, p. 166-167).

Aglutinando estes conhecimentos que compõem um "paradigma indiciário", convocamos também os escritos de Garnica que, de certa maneira, complementa este fazer metodológico. Para ele, "há que defender o princípio rizomático (e portanto 'caótico') de qualquer análise ainda que as circunstâncias e as exigências de exposição tentem nos impor formas canônicas de ação" (GARNICA, 2008, p. 112). Considerar o modo de fazer pesquisa como uma maneira de ler e interpretar "textos", sejam eles diversos, abre possibilidades para que o pesquisador encare a si mesmo como parte de sua análise, pois está sendo constituído, construído por aquilo que lê:

> Compreender o mundo, interpretando-o como a um texto, implica reconhecer como forma legítima de intervenção a coleta e análise de dados biográficos e narrativos – textos particulares, enunciados por indivíduos particulares – a partir dos quais todo um exame se inicia. Implica considerarmos as narrativas como portas de entrada no círculo hermenêutico, e implica, por fim, reconhecermos a narrativa do outro como forma de constituição de nós próprios, a partir das experiências que nem sempre se constituem racionalmente (tal é a importância de aceitar, nesse processo de exame hermenêutico, as mais diversas e diferenciadas referências). (idem, p. 113).

Desta maneira, assim como tudo o que chega a nós pode ser considerado um texto passível de ser analisado, também a literatura pode ser considerada uma fonte documental rica e plena de sentidos, não apenas como mero "arquivo de ideias" próprias

de uma época, mas também seus contextos de produção em relação a outras obras, tal como esclarece Chartier:

> É claro que nenhum texto, mesmo o mais aparentemente documental, mesmo o mais "objetivo" (por exemplo, um quadro estatístico estabelecido por uma administração), mantém uma relação transparente com a realidade que ele apreende. Jamais o texto, literário ou documental, pode anular-se como texto, isto é, como um sistema construído segundo categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem às suas próprias condições de produção. A relação do texto com o real constrói-se de acordo com modelos discursivos e recortes intelectuais próprios a cada situação de escritura. O que leva a não tratar as ficções como meros documentos, supostos reflexos da realidade histórica, mas a estabelecer sua especificidade enquanto texto situado em relação a outros textos e cuja organização e forma visam a produzir algo diferente de uma descrição [...]. O real assume assim um novo sentido: o que é real, de fato, não é somente a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a visa, na historicidade de sua produção e na estratégia de sua escritura (CHARTIER, 2002, p. 56).

Tomando as obras literárias como plenas de sentidos para o seu tempo e para os tempos futuros, arriscamo-nos a algumas perguntas, iniciais, que nos motivaram a chegar até aqui: Que relações podem ser pensadas entre Visconde, Emília, Pinóquio, Soldado de Chumbo, Bailarina, Homem de Lata e Espantalho? O que os une como personagens e o que os diferencia em suas características? Que leituras são possibilitadas por estes personagens quando pensamos em percurso de vida, percurso de leituras, percurso de aprendizagens, percurso de humanização? De onde vem esta vontade de autores da literatura recorrerem a personagens não humanos para tratar de questões essencialmente humanas? O que os autores dizem acerca de seus próprios personagens? Ou melhor, o que eles nos "dão a ler" (LARROSA, 2003)? Collodi foi leitor de Andersen? Baum foi leitor de Collodi e Andesen? Lobato, sabemos, foi leitor de todos estes.

Como referencial teórico, partimos das ideias de *práticas culturais*, pensadas por Chartier (1990, 1991, 1998, 2011):

> Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que outros transformam em objetos impressos. A diferença, que é justamente o espaço em que se constrói o sentido — ou os sentidos —, foi muitas vezes esquecida, não somente pela história literária clássica, que pensa a obra em si, como um texto abstrato cujas formas tipográficas não importam, mas também pela *Rezeptionsästhetik que* postula, apesar de seu desejo de historicizar a experiência que os leitores têm das obras, uma relação pura e imediata entre os "sinais" emitidos pelo texto — que contam com as

> convenções literárias aceitas — e "o horizonte de expectativa" do público a que se dirigem. Numa tal perspectiva, "o efeito produzido" não depende de modo algum das formas materiais que suportam o texto. No entanto, também contribuem amplamente para dar feição às antecipações do leitor em relação ao texto e para avocar novos públicos ou usos inéditos (CHARTIER, 1991, p. 182).

Práticas culturais: a pesquisa se propõe, inicialmente, analisar como as práticas de leitura destas obras escolhidas tem sido feitas, no Brasil, levando em consideração seus objetos materiais (quando possíveis de serem observados), bem como as recepções dos mesmos (em ambientes acadêmicos ou não), a leitura que deles fazem, aproximando, ainda, ao conceito de *apropriação*, "entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de possessão exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns" (idem, 2011, p. 26).

LEITURAS CRUZADAS

Considerando este modo de fazer pesquisa, buscando indícios, sinais, precisamos retornar às nossas perguntas feitas e repensar: buscar indícios de quê? Onde buscar? Decidimos, primeiramente, buscar vestígios destas obras no contexto brasileiro. Tal como viajantes (CALVINO, 1991) em busca de abrigo, ao adentrarmo-nos neste grande castelo que é o levantamento bibliográfico, optamos por iniciar nossas leituras procurando vestígios sobre a obra **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi (2002).

Aventurar-nos-emos, portanto, nos levantamentos bibliográficos e as análises seguirão como a construção de uma leitura de cartas de tarô, à moda de Calvino: as "histórias", por nós lidas no levantamento bibliográfico, poderão ser contadas a partir da disposição destas enquanto "cartas de tarô", carregadas de sentidos.

Uma disposição das cartas (leitura) será feita; uma história será construída. Mas esta leitura, esta história, não será total; constituir-se-á em uma versão, uma possibilidade de entendimento da circulação da obra escolhida (e as outras, posteriormente) em contextos acadêmicos e/ou não acadêmicos, buscando novos modos de leitura para a mesma.

Uma possível pista a ser seguida trata-se da intersecção das obras com outras linguagens: nossa pesquisa inicial sobre **As aventuras de Pinóquio** nos forneceu uma intertextualidade com o samba-enredo de 2014 da União do Rio, escola de samba do

Rio de Janeiro, "É brinquedo, é brincadeira; a Ilha vai levantar poeira" e o carnavalesco responsável foi Alex de Souza (2014). O desfile apresentou brincadeiras infantis e relembrou muitos personagens da literatura infantil. No primeiro carro havia um baú com dois artistas australianos presos a uma haste flexível que representavam o Soldadinho de Chumbo e a Bailarina, de Andersen. Em certo momento, o baú se abre revelando seu conteúdo: mais artistas "vestidos" de brinquedos que auxiliavam os dois que estavam nas hastes, a lhe entregarem brinquedos para serem distribuídos aos espectadores, num belo convite ao "brincar". A fala de um dos jornalistas apresentadores descreve as fantasias: "roupas mais dramatizadas e menos carnavalizadas". Uma outra ala apresentou-se com seus dançarinos munidos de patins e com fantasias de muitas bonecas: russas (matryoskas), japonesas, gregas e africanas. Seguindo o desfile, alas com dançarinos vestidos de soldadinhos, bonecas de porcelana, bonecos de mola, bruxinhas, fantoches, marionetes, Pinóquios, além de outro carro com Pinóquio à frente e o boneco Chuck (personagem cinematográfico) atrás.

Além deste samba-enredo, em meio a nosso levantamento bibliográfico (que não descreveremos neste texto, pois não está finalizado), deparamo-nos com uma notícia sobre um artista holandês que, por meio do estudo de alguns materiais e de cinética, está trabalhando a alguns anos em projetos de objetos que se movimentam com a força do vento. Trata-se de Theo Jansen, nascido em 1948 e que desde 1990 dedica-se a criar estas formas, construídas a partir de tubos de plástico que se assemelham a esqueletos de animais. Os vídeos destes objetos em praias impressionam pela beleza nos movimentos, facilitados pela força do vento que é canalizada e distribuída de forma a criar os rolamentos e fazer com que estes objetos "andem".

Alguma semelhança com o personagem Gepeto, de Collodi? Sim, muitas semelhanças: embora Gepeto seja um personagem, a arte da escultura os une; de um, o uso da madeira e do outro, o uso do plástico. Gepeto não tem a intenção em dar a vida a Pinóquio, mas Collodi sim; Jansen cria as formas com a intenção de fazê-las movimentar, dando um espectro animal.

Estes dois textos encontrados (o samba-enredo e as esculturas de plástico) nos faz repensar as perguntas iniciais da pesquisa, sobre todos os bonecos. Reformulando: por que dar vida a bonecos? O que ocorreu em seus contextos de produção?

Voltamos à nossa obra elencada para este texto: **As aventuras de Pinóquio**. Em nossas andanças por algumas bibliotecas, encontramos algumas traduções desta obra que necessitam de uma leitura atenta, pois percebemos algumas diferenças em relação à tradução de Marina Colasanti para o português.

Uma delas, traduzida por Jacob Penteado para a Editora LISA – Livros Irradiantes S. A., está contida em um livro de capa dura verde clara, com o título em letras douradas e faz parte de uma coleção de clássicos universais, intitulada "Jóias da Literatura Infantil". Este livro foi encontrado na Biblioteca Lenyra Fraccaroli, localizada no município de Rio Claro, SP, na seção de livros infantis.

Nossa busca, de imediato, foi para a informação do ano de edição ou impressão, contudo este dado não foi encontrado. Pela qualidade da capa, do aspecto amarelado das folhas internas e do tamanho do livro, não podemos precisar a data, mas sabemos que não se trata de uma edição recente. Há, também, a informação de que o trabalho feito por Jacob Penteado tratou-se de "tradução e adaptação". Quanto à Editora LISA, obtivemos poucas informações: apenas um número de telefone e a informação de que edita manuais e livros didáticos e técnicos.

Jacob Penteado (1900-1973), segundo Roney Cytrynowicz,

> [...] foi escritor, memorialista, tradutor, organizador de coletâneas e enciclopédias e deixou, além de **Belènzinho, 1910** (NarrativaUm/Carrenho, 2003) – prêmio Jabuti de 1963 na categoria Biografia & Memória –, os livros **Memórias de um Postalista** e **Martins Fontes**, uma alma livre, prêmio Jabuti de 1969. Entre as antologias por ele organizadas, pode-se citar **Obras-Primas do Conto Fantástico**, **Jóias da Literatura Infantil** e **Obras-Primas do Conto de Terror**, todos editados pela Martins nos anos 1950 (CYTRYNOWICZ, 2010).

Este é o primeiro momento em que aparece uma data de publicação da referida obra. Não sabemos se procede, mas podemos tecer fios, entremeando-os ao referido período histórico de tradução da obra.

Adentrando o texto, percebemos as primeiras diferenças, quanto à disposição dos capítulos: neste, há dezesseis em contraposição aos trinta e seis, traduzidos por Marina Colasanti. Resultante desta primeira comparação, buscamos uma edição em italiano da referida obra, que também contém trinta e seis capítulos.

A análise que seguirá consiste em comparar alguns termos utilizados por Jacob Penteado à uma edição italiana de 1949. Esclarecemos que se tratam de apenas algumas

comparações a fim de destacar uma certa leitura, uma certa interpretação, e não uma análise comparada do todo da obra.

A primeira frase que destacamos está localizada nas primeiras páginas, quando Mestre Antônio visita Gepeto e, vendo-o ao chão, pergunta-lhe: "- Ensinando o A-B-C às formigas" (COLLODI, s.d., p. 10). Procurando a edição italiana, percebemos que não há menção ao A-B-C, mas sim ao "abbaco", instrumento utilizado para cálculos matemáticos. Por que Penteado optou por utilizar um termo referente à alfabetização em detrimento da matemática?

Um segundo destaque está no ponto em que Gepeto é levado à prisão, gritando: "- Filho desnaturado! E pensar que tanto penei para torna-lo um boneco direito!" (idem, p. 17). A expressão "boneco direito" também é significativa: em italiano, observamos a expressão "burattino per bene", que se aproxima mais do sentido de boneco para o bem. Vamos à pergunta: por que Penteado decide aplicar este termo?

Outro destaque está quando Pinóquio sai da taverna do Camarão Vermelho: "Pôs-se em marcha, e mais adiante viu uma luzinha que emanava de um bichinho sobre uma árvore" (ibidem, p. 45). Já a edição italiana coloca: "Intanto, mentre camminava, vide sul tronco di un albero un piccolo animaletto che riluceva di una luce pallida e opaca, come um lumino di porcellana trasparente" (COLLODI, 1949, p. 43). Outra escolha do tradutor: por que trocar o ato de caminhar pela marcha?

Continuando as seleções, temos o trecho em português, quando Pinóquio vai ao "Grupo Escolar" (COLLODI, s.d., p. 81); em italiano, "scuola comunale", ou escola municipal. Mais à frente, quando Pinóquio é convidado pelo homenzinho da carroça a partir com ele, há a frase: "Eu fico. Quero voltar para casa, estudar e honrar-me nos estudos, como devem fazer todos os meninos direitos" (idem, p. 96). Aqui, a palavra "direitos" também foi uma escolha do tradutor, haja vista a expressão em italiano, "ragazzi perbene", que carrega a ideia de meninos de bem. E, finalmente, a última frase dita por Pinóquio na história: "- Como eu era engraçado, quando boneco! E como agora estou satisfeito por haver-me tornado um menino às direitas!..." (ibidem, p. 131). Em italiano, "- Com'ero buffo, quand'ero un burattino!... e come ora son contento di essere diventato un ragazzino perbene!..." (COLLODI, 1949, p. 166). Novamente, aqui a expressão "perbene" – do bem" é substituída pela "às direitas".

Quais são as intenções do tradutor? Acreditamos que, como toda obra literária é produto de seu tempo, também toda tradução apresenta marcas de seu tradutor, bem como de suas intenções.

Ao escolher o termo "A-B-C", bem como "Grupo Escolar", podemos interpretar que Penteado preocupou-se em fazer uma atualização da obra aos leitores brasileiros do período aferido, sendo que a cartilha foi um dos livros mais difundidos para a alfabetização. Também o Grupo Escolar poderia fazer mais sentido aos leitores do que "escola municipal". Mas o uso da palavra "direita" em várias situações é muito significativo: em vários momentos, a expressão "do bem" não é escolhida em detrimento da outra. Podemos dizer que Penteado tentou, algumas vezes, colocar os termos "às direitas" e "do bem" como sinônimos.

As leituras, ainda iniciais, nos indiciam que esta tradução, provavelmente datada da década de 50, apresenta estes termos que se aproximam de um direcionamento para uma linguagem nacionalista, numa tentativa de padronizar comportamentos e atitudes ligados à infância, de modo que estes ideais fossem introduzidos nas leituras infantis.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. O valente soldado de chumbo. In: _____. **Histórias maravilhosas de Andersen**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995, p. 54-61.

BAUM, Lymann Frank. **O mágico de Oz**. Tradução de Santiago Nazarian. São Paulo: Barba Negra: Leya, 2011.

CALVINO, Italo. **O castelo dos destinos cruzados.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Tradução de Patrícia Cittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Memória e Sociedade).

_____. O mundo como representação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. **Le avventure di Pinocchio**. Storia di un burattino. Milão: Rizzoli, 1949.

CYTRYNOWICZ, Roney. Belenzinho, 1910, memórias da cidade e das leituras de Jacob Penteado. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/telas/colunas/detalhes.aspx?id=61203>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **A experiência do labirinto:** metodologia, história oral e educação matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
JANSEN, Theo. Strandbeest. Disponível em: < http://www.strandbeest.com/index.php>. Acesso em: 26 jul. 2014.
LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 48ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
SOUZA, Alex de. Enredo 2014: É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira! Disponível em: < http://www.gresuniaodailha.com.br/enredo2014.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

POESIA INFANTIL: A MORADA DO LÚDICO

Fabiana Cristina Ventura[1]; UNESP, Campus de Rio Claro; fc-ventura@hotmail.com

Resumo: A poesia infantil brasileira, em seu início, estava vinculada a questões pedagógicas e moralistas, sendo que, inúmeros poemas tinham como temática a exaltação a nação, a pátria, a manutenção de valores tradicionais, a obediência e outros, por isso, os mesmos eram empregados na educação escolar e até mesmo elaborados para tal. No entanto, no decurso da história, a poesia infantil foi se desligando dessas questões, de modo que, conquistou um maior espaço, com variedade de temas e autores. Por um lado, se a escrita de poemas desprendeu-se desses temas conservadores e pedagógicos, por outro, ainda hoje, os poemas (em diversas escolas) são utilizados, frequentemente, com finalidade didática, como para verificação de leitura por meio de questionários objetivos. A exemplificar, em relação à interpretação de poemas, por vezes, os professores pedem aos alunos que façam de forma "fechada" ou dirigida, como se existisse uma única resposta correta, dessa forma, descaracterizam o poema como uma produção artística, como um fruir literário, além disso, desconsideram a dimensão da sensibilidade e da subjetividade tão presentes nesse gênero. Outro fato a ser considerado é que em várias escolas as atividades envolvendo poesia são restritas a datas comemorativas e festividades. Diante disso, no contexto escolar, como aproximar crianças e poesia? Como apresentar a poesia de forma lúdica? Como abordar o poema possibilitando a leitura estética? Nessa perspectiva, o presente artigo pretende refletir sobre essas indagações, também, discutir sobre o espaço da poesia na escola e sugerir possibilidades de abordagens do poema com crianças. Para tanto, esse trabalho constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, assim, na primeira etapa apresenta uma breve caracterização da poesia e do poema; em seguida discorre sobre a poesia infantil brasileira (no âmbito escolar); por último expõe propostas de atividades com a poesia e com o poema na escola.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Poesia; Crianças.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Durante muito tempo, no Brasil, a leitura literária ocupou um lugar secundário nas escolas, sendo empregada, por vezes, para (re) afirmar comportamentos/posturas desejáveis, não só, na esfera educacional, mas também, na familiar e social. Além disso, a literatura infantil, em sala de aula, foi muito utilizada (e ainda é, em alguns casos) com outras finalidades que não a leitura estética, por exemplo, para ensinar conteúdos de diversas disciplinas.

[1] Pedagoga pela UNESP (Bauru); Mestranda em Educação pela UNESP (Rio Claro); Poetisa com obras publicadas em antologias de poetas pela Câmara Brasileira de Jovens Escritores – CBJE/RJ.

Cabe destacar que Lajolo e Zilberman (2007) traçaram um panorama histórico, apresentando as diferentes "fases" pelas quais o texto literário chegou às crianças-leitoras no Brasil, de modo que, abordam desde os tempos em que os livros clássicos, as fábulas, os contos e os poemas, eram traduzidos para o português, sendo que a literatura infantil "vinha de fora", também abordam os tempos mais contemporâneos em que a literatura apresenta uma variedade de temas e dialoga de maneira mais próxima com o cotidiano das crianças.

A saber, a poesia infantil foi muito utilizada para fins pedagógicos e moralistas, em vários materiais de leitura antigos é possível encontrar poemas permeados por temas conservadores.

No entanto, no contexto atual, a poesia infantil dispõe de belas obras, com diversidade de temas e autores, os quais integram o lúdico a palavra poética, o que possibilita aos leitores brincar com a linguagem.

Nesse sentido, o poema é um gênero privilegiado para proporcionar uma multiplicidade de encantamentos/sensações, é um deleite da palavra. Contudo, o poema, em boa parte das escolas, é apresentado, apenas, em datas comemorativas/festividades, ou, por meio de exercícios de interpretação, como constataram vários autores (CUNHA 1994; MICHELETTI, PERES e GEBARA 2006; KIRINUS 2008; JOSÉ 2010), assim, distancia-se de sua função estética, de fruição.

Diante desse quadro, no âmbito escolar, como aproximar crianças e poesia? Como apresentar a poesia de forma lúdica? Como abordar o poema possibilitando a leitura estética?

O presente artigo pretende refletir sobre essas indagações, discutir sobre o espaço da poesia na escola e sugerir possibilidades de abordagens do poema com crianças. Vale mencionar que este trabalho compõe a pesquisa de mestrado intitulada "Literatura em sala de aula: a hora e a vez do poema".

POESIA E POEMA: ENTRE A SUBSTÂNCIA E A FORMA

Poietes, palavra grega que significa "aquele que faz". Neste caso, criança e poeta fazem linguagem. Linguagem que há muito tempo causa estranheza, mistério e encantamento.
(Glória Kirinus)

Ao principiar o artigo é imprescindível caracterizar poesia e poema, pois ambos, por vezes, são confundidos ou considerados similares. Segundo Lyra (1986, p.5): "Poetas e leitores, críticos e historiadores, teóricos e professores tem-se reportado, ao longo da História, à poesia e ao poema, ora como coisas distintas, ora como coisas identificadas". Ainda, de acordo com o autor:

> Como se pode deduzir, o poema é, de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso. A poesia, por sua vez, é situada de modo problemático em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras. (LYRA, 1986, p.6-7)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o poema é a concretude da poesia esmerada pelo poeta, em outras palavras, ou melhor, em versos:

OBRA[2]

O poeta pressente a poesia...
Aproxima-se, pé ante pé...
E zás! Captura-a!
Num lampejo dá-lhe corpo e,
Assim, repousa risonho
Consolidado no papel: o poema.

Entre a substância e a forma há o artista: o poeta que emprega sua imaginação, suas mãos e sua voz no momento da criação. A substância está em toda parte, isto é, diversas circunstâncias, ocasiões vividas, são plenas de poesia, a mesma "[...] tem a existência literária decidida nesse trânsito do abstrato ao concreto, do mundo para o poema, através do poeta, no *processo* que a conduz do estado de *potência* ao de *objeto"* (LYRA, 1986, p. 7). Nesse processo o sujeito age sobre a substância e assim dá forma ao que lhe sensibilizou.

[2] Fabiana Cristina Ventura

POESIA INFANTIL NA ESCOLA

A poesia é uma pulga
[...]
Faz zumbido de abelha,
Mexe, mexe, não se cansa,
Nas palavras se balança,
Fala, fala, não se cala
A poesia é uma pulga,
De pular não tem receio,
Adora pular na escola...
Só na hora do recreio!
(Sylvia Orthof)

Conforme Coelho (1991) no "entre séculos", XIX e XX, o sistema escolar brasileiro foi modificado, por meio de reformas, desse modo, a escola passou a agregar a literatura infantil e juvenil.

> Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil, começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileiras. (Tal como se vinha sendo feito na área da literatura "adulta" e nos demais setores do pensamento culto). [...] Essa experiência literária vai-se dar, inicialmente, no âmbito do ensino escolar. Literatura e Pedagogia desenvolvem-se fortemente unidas. (COELHO, 1991, p. 204-205)

Assim como a literatura, a poesia infantil brasileira esteve, no princípio, muito ligada a questões pedagógicas, o que se refletia nos materiais de leitura.

Para exemplificar, vale destacar os poemas a seguir: o primeiro do *Livro das Crianças,* de 1897, escrito por Zalina Rolim[3], o qual foi utilizado nas escolas paulistas no final do século XIX; o segundo do *Livro da Infância*, de 1899, escrito por Francisca Júlia da Silva[4], que "[...] foi publicado pelo Governo do Estado de São Paulo e, a partir de 1900, adotado por quase todas as escolas oficiais." (COELHO, 1991, p.216)

[3] Zalina Rolim (1869/1961)
[4] Francisca Júlia da Silva (1871/1920)

A PRIMEIRA LIÇÃO

RAUL não sabe ler;
É um traquinas, que vive toda a hora
Pela campina em fora
A correr, a correr...

Desde pela manhã,
Salta do leito em fraldas de camisa,
E por tudo desliza
Numa alegria sã.

Nada de livros, não;
Para ele a campina, os passarinhos,
Os assaltos aos ninhos,
A pesca ao ribeirão

E as corridas em pós
Dos bezerros e cabras e novilhas...
Rasgando ásperas trilhas,
Veloz, veloz, veloz!

Mas, um dia, ele viu
A irmãzita no livro debruçada,
E o som de uma risada
O ouvido lhe feriu.

Que teria, meu Deus!
Aquele grande livro tão pesado,
Ali dentro guardado,
Longe dos olhos seus?

E aproximou-se mais.
Ceci, toda entretida na leitura,
Mostrava, rindo, a alvura
Dos dentinhos iguais.

E o pequenito a olhar,
Mas debalde; no livro, aberto em frente,
Letras, letras, somente...
Raul pôs-se a chorar.

Pois não estava ali
Um livro injusto e mau, que até escondia
A causa da alegria
Da risonha Ceci?

Mas a irmã, tal e qual
Uma bondosa mãe ao filho amado,
Fê-lo assentar-se ao lado
E explicou-lhe o seu mal.
E com tanta razão
Que, abrindo atento o livro misterioso,
Raul pediu, ansioso,
A primeira lição.

Zalina Rolim

O VADIO

Mario era um rapazola
Feio, falador, sem brio,
O mais brigão e vadio
Dos estudantes da eschola.

Era castigado e preso
Por praticar desatinos
O professor e os meninos
Tratavam-no com desprezo.

A licção ficava mudo;
Buliçoso, mau e arteiro,
Sempre entornava o tinteiro
Em sua mesa de estudo.

Tinha gagueiras na fala;
Trazia a cara e as mãos sujas;
Desenhava garatujas
Pelas paredes da sala.

Tinha a arrogancia travessa
De entrar na eschola cantando,
O olhar altivo, fumando,
E de chapéu na cabeça.

Narrava, ao entrar, com sua
Voz, que fazia severa,
As disputas que tivera
Com os garotos da rua.

Fazia-se mau, irado,
O mais valente da troça,
Mostrando a bengala, grossa
Como um bastão de aleijado.

Com maus modos e vaidade,
Cerrava os labios, num momo
E ao mestre saudava, como
Um rapaz de sua edade.

Vivia só, sem amigos,
E, por fazer travessuras,
Só merecia censuras,
Reprehensões e castigos.

Hoje, como é inda aquelle
Que sempre foi desde a infancia,
É um homem sem importancia,
Todo mundo foge dele.

Francisca Júlia

Os versos foram transcritos dos livros respeitando a grafia original. O poema *A primeira lição* é acompanhado de uma ilustração (tal como os demais poemas contidos no *Livro das Crianças*). O poema *O vadio*, apresenta um vocabulário especificando as palavras: "**Desatinos,** actos de loucos; **Arteiro,** que faz travessuras; **Gagueira,** dificuldade na fala; **Garatujas,** figuras mal feitas; **Arrogancia,** altivez, insolência; **Narrar,** contar, dizer um caso; **Momo,** trejeitos que se fazem com os lábios".

Primeiramente, quando se trata de textos literários, antes de tudo, é fundamental realizar uma leitura estética, depois disso, sim, realizar outras leituras. Sobretudo ao analisar essas obras cabem alguns esclarecimentos: não há a pretensão de reduzi-las a meros objetos de investigação, pois, os poemas são obras de arte que engendram outros mistérios que não podem ser captados; não há a intenção de "rotular" as escritoras/poetisas por esses poemas (já que a produção poética delas é composta de diversas obras); é necessário observar que esses poemas fazem parte de um contexto de ensino (integravam os livros didáticos).

Nesse sentido, acerca da literatura, Candido (1967) discorre que se deve levar em conta:

> [...] a diferença de perspectiva dos contemporâneos da obra, inclusive o próprio autor, e da posteridade que ela suscita, determinando variações históricas de função numa estrutura que permanece esteticamente invariável. Em face da ordem formal que o autor estabeleceu para a sua matéria, as circunstâncias vão propiciando maneiras diferentes de interpretar, que constituem o destino da obra no tempo. (CANDIDO, 1967, p. 195)

Dessa forma, ao olhar do século XXI para esses poemas, é possível notar que os mesmos têm um cunho conservador, moralista, doutrinador, uma vez que, foram empregados na educação escolar do final do século XIX, logo, revelam o ideário e a concepção pedagógica de uma época.

Nos dois poemas há valorização da instrução, da educação, num período em que a escola não era acessível a todos, por isso, as pessoas que ingressavam nela deveriam dedicar-se bastante, seguindo as orientações do professor - o mestre. Também há o uso das palavras *mal* e *mau*: no primeiro, a irmã de Raul explica qual o seu *mal* (não saber ler - visto como algo ruim); no segundo, a palavra *mau* é empregada várias vezes para descrever os hábitos e comportamentos de Mario.

Nos versos *A primeira lição*, a imagem de Raul é a da criança que brinca livremente sem se preocupar com os estudos, ele está sempre em movimento, contrapondo-se a figura da irmã, que estuda - sentada. Assim, nota-se a questão do corpo, já que, quando Raul tomado pela curiosidade, decide aprender, deixa de se movimentar, então se senta ao lado da irmã para receber a lição contida no livro.

Nos versos *O vadio*, Mario aparece como a figura daquele que teve a oportunidade de estudar e não faz jus a ela, portanto, ao passar dos anos continua na mesma situação, não obtendo o "sucesso" esperado de quem frequentou a escola.

Essas são algumas inferências de um olhar do século XXI para as obras, não é plausível afirmar, com clareza, qual foi à relação das crianças do final do século XIX com esses textos literários, mas sabe-se a que serviram – para moralizar.

Por outro lado, é imprescindível enfatizar que os versos citados, de Zalina Rolim e de Francisca Júlia da Silva, eram diferenciais para a época, porque utilizavam uma linguagem rica, primando pela sonoridade, por meio de rimas, deste modo, diferentes dos poemas infantis, do mesmo período, que eram escritos desconsiderando a potencialidade das crianças para compreenderem a linguagem poética, ou seja, empregando diminutivos desnecessários, através de uma linguagem demasiadamente simplificada.

Cabe salientar que os poemas *A primeira lição* e *O vadio*, de certa forma, ilustram o modo como os poemas estavam presentes nos materiais de leitura do final do século XIX.

Um pouco mais adiante no tempo, já no século XX, é válido apresentar o relato do poeta Elias José[5] (2010), o qual traz à tona algumas memórias de sua infância:

> Na escola, eram lidos poemas chatos e feios para ensinar a amar a árvore, a pátria e os seus heróis, o bom caráter, o trabalho, o pai, Deus, os anjos e sobretudo a mãe, a rainha do lar. Ou então poemas ensinando a dizer bom dia, boa noite, obrigado, dá licença, por favor e até logo... Por coisas assim é que a minha geração não gostava de poesia. (JOSÉ, 2010, p. 90).

E o poeta vai além, revela que "o lúdico, o belo, o gostoso, que falávamos e cantávamos com prazer, vinha da poesia do folclore" (JOSÉ, 2010, p. 91), de modo que, o leve, o saboroso, da poesia estava nas brincadeiras, nas adivinhas, nas cirandas

[5] Elias José (1936/2008)

vivenciadas no cotidiano infantil, e, a parte pesada e desgostosa da poesia estava na escola, materializada em poemas ufanistas e conservadores.

No entanto, no decorrer da história, a poesia infantil foi se desprendendo dessas temáticas, como apontam Lajolo e Zilberman (2007, p.144) nas últimas décadas "[...] a produção poética para a infância solidificou-se (...), não só em termos de quantidade (proporcionalmente a outros períodos) e diversidade, como em termos de qualidade, desvencilhando-se do recorte didático e pedagógico".

De um lado, se a escrita de poemas desprendeu-se de temas conservadores, pedagógicos, por outro lado, ainda hoje, os poemas (em muitas salas de aula) são utilizados com finalidade didática, por exemplo, para verificação de leitura, por meio de questionários objetivos.

Certamente, é possível encontrar bons poemas nos livros didáticos atuais, contudo, o problema está na forma com que são abordados, como aponta Gebara (2012, p.26) "[...] em grande parte, a leitura de poesia na escola não chega a ser estética, apresentando-se como uma busca de conteúdo".

Segundo Cunha (1994, p.118-119) "[...] talvez a parte mais sacrificada da literatura infantil seja a poesia", já que, muitos afirmam que as crianças não gostam de poesia, quando na realidade, o que ocorre é "uma falha na escolha do poema e outra no tratamento do poema em classe".

Sem dúvida, a poesia nas escola não deve, como no passado, servir para outras finalidades, a poesia não pode ser mais *uma pulga que pula só na hora do recreio*, como nos versos de Sylvia Orthof, a poesia deve ser uma pulga que pula na escola inteira, mas como oportunizar isso?

A PALAVRA POÉTICA COMO BRINQUEDO

Não residiria no ato de brincar com as palavras, em particular,
e no ato de brincar, em toda sua amplitude, o ato de poetar?
(Glória Kirinus)

Em primeiro lugar, é essencial pensar no potencial lúdico da poesia, tal como um brinquedo, uma brincadeira.

De acordo com Kishimoto (2005, p.21) "[...] a brincadeira é a ação que a criança desempenha na ação lúdica, pode-se dizer que é o lúdico em ação". Ainda a respeito da brincadeira Brougère (1995, p.14) discorre "[...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança".

Nessa perspectiva, no poema, a palavra é objeto de/para brincar, no qual a palavra foge do sentido original (denotativo), então, é aí que se instaura a magia e a plurissignificação da palavra poética.

Segundo Kirinus (2008, p.38) "[...] as palavras no contato com a criança ganham concretude. Tornando-se palavras-coisa, palavras-brinquedo". Sendo assim, é na dimensão do lúdico que se insere o poema para crianças, nas palavras do poeta Elias José (2010, p.85) "[...] poesia para crianças é poesia com igual qualidade da poesia de adulto, porém com a função lúdica em primeiro plano".

Para exemplificar alguns poemas:

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bolo, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca

Com elas
Mais novas ficam.

Como a água do rio
Que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

CURIOSIDADE

CURIOSIDADE é uma palavra xereta,
cheia de ouvidos em pé,
olhos cortantes
e uma vontade de saber tudo
o que é ou não da sua conta.
Se for positiva, sorte do mundo.
Se for só maldade, sai de baixo
que vem chumbo grosso.

Elias José

UMA BALEIA

Uma baleia,
apesar do seu tamanho,
é mais leve
que uma nuvem,
é mais leve
que um mistério,
é quase uma música pousada
em cima do horizonte.

Roseana Murray

Estes poemas, cada um a seu modo, revelam beleza, brincam com as imagens, são exemplos de boas obras escritas para o público infantil, dessa forma, possibilitam a leitura estética e podem obter *o gosto* das crianças.

EDUCADOR-EDUCANDO E POESIA

Sei que se consome poesia na sala de aula, que se decoram versos
e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isto cultivar
o núcleo poético da pessoa humana?
(Carlos Drummond de Andrade)

No âmbito da sala de aula, o professor é o responsável por apresentar às crianças textos literários, aproximando-as da leitura estética (de forma lúdica).

> A leitura estética, quando desenvolvida pela criança, também pode ser entendida como uma ação lúdica determinada pela estrutura do material, o texto literário e, no caso deste trabalho, o poema. Este seria o brinquedo, que pode ser utilizado de diversas maneiras, que pode ou não ter sido elaborado tendo em vista a brincadeira. (GEBARA, 2012, p. 31)

Para tanto, é fundamental que o professor propicie à criança brincar de/com poesia, jogar com a palavra poética, desvelar o poema.

No entanto, como questiona Gebara (2012, p. 26) "pode o professor apresentar às crianças poemas se não tem uma concepção de poesia?", na certa, o professor deve, primeiramente, conhecer e se relacionar com o poema, para depois poder mediar à relação da criança com a poesia. Ainda, nesse sentido, Kirinus aponta:

> [...] o propiciador do encontro poesia-criança, na escola, é o professor, e aí vem a pergunta crucial: até que ponto o professor está preparado para propiciar este encontro com a poesia? Qual é o seu repertório poético? Até que ponto ele acredita na necessidade de cultivar-se e cultivar poeticamente o aluno? Em que momento ele desloca-se deste aqui e agora para o "mundo da lua" ou do imaginário? (KIRINUS, 2008, p. 71)

Por isso, o professor deve procurar aprofundar os conhecimentos acerca do poema, de forma a "aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, ou, apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela." (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80)

Por certo, o professor é um ser em constante formação, assim, se a sua formação inicial não lhe deu subsídios básicos para trabalhar literatura para/com crianças, caberá ao mesmo procurar suprir suas necessidades pedagógicas, por meio de formação continuada.

Sem dúvida, o professor é constantemente educador e educando, e, no que se refere ao trabalho com o poema em sala de aula, o professor pode assumir o papel do educando para aprender mais sobre esse gênero literário. Dessa forma, o professor, buscando sempre aprender e formar-se, se unirá a poesia de maneira significativa, igualmente, contagiará aos seus educandos e juntos poderão desvelar a palavra poética, em sala de aula.

Cabe ressaltar que é necessário que o educador ao abordar o poema apresente/disponibilize as crianças vários poemas, de escritores diversos, contemporâneos ou não, pois "[...] é fundamental que os alunos entrem em contato com a poesia de autores consagrados para irem formando o seu repertório." (MICHLETETTI; PERES; GEBARA, 2006, p. 24)

Além disso, é primordial que haja um tempo especial para se trabalhar o poema na escola, para que seja possível propiciar uma "[...] atmosfera de criação e fruição poética em sala de aula. E para que isto aconteça, apenas é necessário permitir que a criança e a palavra re-unam-se." (KIRINUS, 2008, p. 97)

Desse modo, educador, educando e poesia, em sala de aula, se reúnem para vivenciar a literatura, a palavra viva e isto é muito importante, já que,

> Como um produto cultural, na cadeira de tradições específicas, o texto literário tem a sala de aula, muitas vezes, como único espaço para um contato sistematizado. A poesia dependerá de um agente externo que possa promover

> a verticalização da leitura – o professor. Sem a preocupação inicial com termos da teoria literária ou o apego às categorizações da língua, ele poderá aproveitar as vivências do leitor mirim com o texto, transformá-las também em texto para compor uma imagem do gênero poético, suas manifestações, possibilidades de aproximação para a leitura-evento, uma formação do leitor de poesia, que não perderá o interesse com o passar dos anos. (GEBARA, 2012, p. 150)

Certamente, a escola deve ser um local privilegiado para a formação do leitor de poesia. Conforme Cunha (1994):

> Muito agradável ao aluno e verdadeiramente educativo é partir-se do poema para novas formas de expressão. Sob a sugestão do texto, os desenhos, as montagens, o coro falado, a tentativa de criação de novos poemas, são meios de desenvolver a criatividade das crianças. Afinal, todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente para a poesia são válidas. Parece-nos importante ressaltar, entretanto, que para essa sensibilização é fundamental a frequência com que poesia lhes é apresentada. (CUNHA, 1994, p. 121)

Vale reafirmar que, as atividades de/com poemas devem ser constantes para que os educandos se familiarizem com a linguagem poética e descubram o prazer da/na literatura.

PROPOSTAS POÉTICAS

> *Vamos colher, então, entre nossos grandes poetas, os poemas que maior ressonância encontrarem no espírito infantil. (Maria Antonieta Cunha)*

Há inúmeras formas de apresentar às crianças a poesia de forma lúdica, possibilitando as mesmas o gosto pela palavra poética, por exemplo, por meio de vivências literárias. Vale destacar, algumas sugestões de atividades:

1. Roda com verso: selecionar poemas variados para ler com as crianças, trocar versos preferidos, conversar com elas sobre as impressões acerca dos poemas (emoções, sentimentos, sensações etc.), nesse momento não cabem perguntas do tipo: o que o poeta quis dizer? Como se houvesse uma resposta correta.

2. Dicionário poético: organizar com os educandos um caderno da turma, no qual cada um possa escrever o significado (inventado – invertido – divertido) de algumas palavras, desse modo, as crianças poderão brincar com a linguagem, dando caras novas as palavras.

3. Jogo da memória com poesia: após a leitura de alguns poemas, confeccionar com as crianças um jogo da memória com um poema escrito e ilustrações (que podem ser feitas pelos alunos), depois brincar a vontade.

Figura 1. Jogo da Memória
Foto: arquivo da pesquisadora

4. Mural da poesia: após a leitura de alguns poemas, confeccionar com os educandos um mural com os poetas e os poemas preferidos da turma.

Figura 2. Mural feito por crianças
Foto: arquivo da pesquisadora

5. Cantinho poético: organizar em sala de aula (ou em outro espaço da escola) um ambiente com vários poemas, de autores distintos, para que as crianças se familiarizem com a linguagem poética.

6. Varal de poesias: confeccionar com os alunos cartões com poemas, de diferentes escritores, para pendurar no varal (na sala de aula, no pátio), assim, quem passar por ele poderá retirar um poema para ler e se encantar.

7. Pé de poesias: confeccionar com as crianças cartões com pequenos poemas, de autores diversos, pendurar em árvores/arbustos para os passantes retirarem.

8. Sarau: organizar com os educandos um dia dedicado à poesia, de modo a envolver toda a escola, podem ser preparados momentos de declamação, dramatização, poemas cantados/musicados, mural de poetas, varal e pé de poesia e muito mais.

Estas são algumas formas de abordagens da poesia no espaço escolar, que visam aproximar as crianças à palavra poética, aqui vale toda a criatividade dos gestores, professores, alunos, funcionários, para inundar a escola de poesia.

PALAVRAS FINAIS

LEMBRETE

Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.
(Carlos Drummond de Andrade)

Notadamente, é essencial abordar a poesia em sala de aula, pois, é mais um meio do professor aproximar a criança da linguagem e proporcionar momentos ricos de vivências literárias.

Vale mencionar que mesmo que o educando ainda não leia convencionalmente o educador não deve privá-lo do contato com a poesia, porque "a leitura vai muito além do texto" (MARTINS, 1994, p.32) e tem início antes da criança saber ler convencionalmente, segundo Freire "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra." (2005, p. 11)

Assim as atividades com poesia, por integrarem imaginação, percepção e sensibilidade, estimulam as crianças a novas leituras, novas formas de ver, de olhar, para além dos estereótipos.

Por certo, os primeiros contatos da criança com a poesia devem ocorrer de forma lúdica, de acordo com o poeta Elias José "Ser poeta é dom, exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta para todos." (2010, p.101)

É desse modo por meio do brincar, jogar com palavras, que é estabelecida a ligação entre criança e poesia, assim o gênero abordado no universo escolar ganha mais vida, indo além até da própria vida, já que ao abordar a poesia deixa-se um canal aberto

para a expressão, comunicação, interação; canal aberto para sentir, criar, inventar, deixar fluir, sonhar, viver...

Por fim, é o poeta Manoel de Barros (2010, p.348) que *ensina* a todos: "palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria". E que assim seja nas escolas, que haja tempo para as crianças brincarem com as palavras; que haja espaço nas aulas para o divertimento com a poesia; que o poema tenha a sua vez, que conquiste os corações e ganhe a voz dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1967.
COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. S**ão Paulo: Editora Ática, 1991.
CUNHA, Maria A. Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1994.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.
GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2012.
JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: Um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2010.
KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 2008.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2005.
LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Ática, 2007.
LYRA, Pedro. **Conceito de poesia.** São Paulo: Editora Ática, 1986.
MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.); PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciano. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2006.
MURRAY, Roseana. **Poemas.** Disponível em: <http://www.roseanamurray.com> Acesso em: 10 set. 2014.
ORTHOF, Sylvia. **A poesia é uma pulga**. Belo Horizonte: Atual Editora, 2004.
PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
ROLIM, Zalina. **Livro das Crianças.** Edição especial para as Escholas Públicas do Estado de São Paulo. C. F. Hammett & Company. Boston, Mass., U.S.S. 1897. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br> Acesso em: 10 set. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
SILVA, Francisca Júlia. **Livro da Infância.** São Paulo: Tipographia do Diário Official, 1899. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br> Acesso em: 10 set. 2014.

PRÁTICAS DE LER E ESCREVER QUE TECEM O COTIDIANO DE UMA EDUCANDA DO PEJA

Thainara Bonfante Gasparini; UNESP - Rio Claro; nana.bonfante@hotmail.com
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo; UNESP –Rio Claro; mrosamc@rc.unesp.br

Resumo: Este trabalho é um recorte de um estudo, em andamento, da prática de leitura e escrita entre pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas e apoia-se em estudos que consideram os diversos tipos de materiais escritos (cartas, diários, cadernos escolares, poesias em folhas soltas, etc.), situados no campo da história cultural, como suportes das práticas de escrita. A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar estudos e reflexões sobre as práticas de ler e escrever, enquanto práticas culturais efetivadas por pessoas pouco escolarizadas, pois temos constatado que pouca atenção tem sido voltada aos processos de escrita focando o sujeito que escreve. Temos como objetivos: rastrear e analisar objetos materiais que são suportes de práticas de ler e escrever produzidos por pessoas pouco escolarizadas; buscar compreender o que move a escrita e a leitura; e qual o sentido atribuído pelo sujeito que escreve e lê à suas próprias práticas de escrita e leitura. Para isso foi realizado um estudo teórico-metodológico em autores como Certeau, Chartier, Larrosa. A partir dessas leituras é possível compreender a leitura não como uma atividade passiva, mas como uma prática de produção/ invenção de sentidos que se coloca enquanto arte. E a escrita, não apenas como um símbolo gráfico, um instrumento mecânico de comunicação, mas como uma prática cultural que adere ao cotidiano. Também foram realizadas entrevistas com uma educanda do Projeto de Educação de Jovens e Adultos: Práticas e Desafios (PEJA) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", câmpus de Rio Claro. Nos materiais escritos pela educanda, destacando principalmente suas poesias, é possível apontar como motivação primeira o incentivo de educadores do projeto, porém o conteúdo diz respeito à vida privada ultrapassando a espera escolar e atingindo outros sentidos: expressar sentimentos, deixar marcas, traços do vivido. Tais práticas extrapolam questões de competências e habilidades e evidenciam invenções no e do cotidiano da vida de quem escreve.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. PEJA

INTRODUÇÃO

Neste trabalho são apresentados resultados parciais de uma pesquisa[1], em andamento, que visa aprofundar as reflexões sobre as práticas culturais de leitura e

[1] Trabalho de conclusão de curso, em andamento, denominado "Escrita e leitura que tecem o cotidiano de pessoas pouco escolarizadas: um estudo".

escrita efetivadas por pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas, com o objetivo de rastrear e analisar objetos materiais que são suportes de práticas de ler e escrever produzidos por pessoas de pouca escolarização; buscar compreender o que move a escrita e a leitura; e qual o sentido atribuído pelo sujeito que escreve e lê à suas próprias práticas de ler e escrever. E justifica-se pela necessidade de aprofundar estudos e reflexões sobre as práticas de ler e escrever, enquanto práticas culturais efetivadas por pessoas pouco escolarizadas, pois temos constatado que pouca atenção tem sido voltada aos processos de escrita focando o sujeito que escreve.

O referencial teórico principal ancora-se em estudos que consideram os diversos tipos de material escrito (cartas, diários, cadernos escolares, poesia escrita em folhas soltas, etc.), como suportes que configuram práticas de escrita, por pessoas comuns (CERTEAU, 1998), inclusive pessoas com pouca escolarização e na abordagem da história cultural (CHARTIER, 2002; CERTEAU, 1998).

Segundo Barros (2005) a história cultural, que se torna mais evidente nas últimas décadas do século XX não se restringe a investigar apenas a produção cultural reconhecida oficialmente, ignorando as manifestações da cultura popular e a vida cotidiana enquanto parte do mundo da cultura, pois,

> Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual ou um artesão. A própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam esta noção mais ampla de Cultura (BARROS, 2005, p. 127).

A história cultural para Chartier (2002, p. 16-17) "tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.".

Sendo assim, para nos aproximar dos objetivos estabelecidos, foram realizadas entrevistas com uma mulher de 60 anos moradora da cidade de Rio Claro – São Paulo participante do Projeto de Educação de Jovens e Adultos: Práticas e Desafios (PEJA) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" câmpus de Rio Claro. Essa educanda, aqui nomeada D.D, apresenta uma efetiva prática de leitura e escrita em seu cotidiano, tanto nos encontros do PEJA como em seu dia-a-dia. Essa prática é expressa

principalmente na forma de poesias que retratam experiências vividas (infância, juventude, mãe e esposa, dona de casa).

LEITURA E ESCRITA QUE TECEM O COTIDIANO DE D.D: "Foi no PEJA que tive a experiência pela escrita e descobri em mim o dom de ser poetiza!"

D.D é uma senhora de 60 anos de idade, casada, tem dois filhos e nasceu na cidade de Rio Claro interior de São Paulo, onde continua vivendo. É dona de casa e faz tricô para ter uma renda própria. Filha de pai carpinteiro e mãe dona de casa, desde os 6 anos ajudava-os em seus afazeres, lenhava, limpava o chiqueiro, varria a casa, tirava pó, ajudava nos serviços de carpintaria, vendia verduras, etc.

D.D diz que sua mãe foi sua primeira professora, pois foi ela que lhe ensinou a andar, falar e rezar. Em 1961 entrou no primário com 7 anos de idade, e após quinze dias de aula D.D não queria mais ir à escola, pois era canhota e sua professora dava reguadas e beliscões em sua mão para que aprendesse a escrever com a mão direita, e sua mãe muito carinhosa incentivou a continuar. Hoje D.D escreve com a mão direita, mas continua usando a borracha com a mãe esquerda. Na escola, D.D gostava muito de recitar, em dias comemorativos, poesias que as professoras davam prontas.

> Mas eu sempre gostei de recitar. As professoras convida né. Por que na sala tinha trinta e oito, quarenta alunos se não me engano. E era eu e o menino que recitava da minha sala. Então ainda o diretor falava quando chamava a gente, ia recitar no Grêmio, e às vezes né, em dias de festa, dia de mãe, dia das mães assim, 7 de setembro, 15 de novembro, 21 de abril, dia de Tiradentes, dia do soldado. Então o diretor falava "a menina que não precisa de microfone, que fala alto". (Entrevista D.D 19/05/2014).

D.D tinha um caderninho com as poesias que recitava e com duas descrições que fez no terceiro ano do primário. Mas aos 18 anos emprestou esse caderno para um colega, que nunca mais devolveu.

> [...] eu já perdi caderno com todas as escritas, as escritas de descrição minha que eu fazia da escola e os poemas que eu recitava na escola que as professoras davam sobre 15 de novembro, 7 de setembro, da bandeira, a poesia do meu filho que era linda demais [...] E a professora do terceiro ano que ensaiou eu, eu recitei no Grêmio, no nosso Club sabe, e então eu emprestei quando eu tinha uns 18 anos o caderno pra uma amiga de escola e até hoje ela não me devolveu, perdeu o caderno. Então, depois as escritas, os

> poemas ficou na casa do meu pai né sumiu, então eu perdi, então eu senti muito [...] (Entrevista D.D 07/07/2014).
>
> Era uma lembrança que eu tinha, que eu quis. Mas tem da bandeira, tem algumas que eu escrevi em casa depois quando eu lembrei, mas não foi escrita minha. É um caderno que eu quis guardar de recordação das poesias que eu recitava e a descrição da minha mãe e da cachorrinha Bolinha, eu também coloquei lá. (Entrevista D.D 19/05/2014).

Em 1965 aos 11 anos de idade, D.D concluiu o preparatório, mas seu pai não deixou continuar os estudos para ajudar no serviço do lar, principalmente depois do falecimento de sua mãe em 1968.

D.D disse que sempre teve o hábito da leitura, lê revistas, jornais, panfletos, a Bíblia, livros principalmente religiosos, etc., mas a prática da escrita fez presente em sua vida a partir de 2009 quando começou a participar do PEJA. Antes disso ajudava os filhos nas lições de casa, mandava cartões e postais de aniversário para parentes e amigos e escrevia cartas para o irmão que vive em outra cidade.

> Leitura, sempre eu li, agora escrever poemas e escrever coisas não, por que eu não pensava né, eu só escrevia mensagem que eu, cartão de aniversário que eu achava bonita a mensagem ai então eu escrevia pra mandar pra outra pessoa, ou amiga aqui da cidade ou parente de fora, sobrinha, sobrinhos. Sempre eu procurei mensagem de cartão sabe. (Entrevista D.D 07/07/2014).
>
> Mandava de aniversário. E sempre comprei aqueles cartões que é tipo postal com mensagem bíblica na frente e depois escrevia atrás, mas sempre coisa que eu ganhei sabe, mensagem que eu ganhei. Mas agora que eu mesma escrevo foi em 2009, porque depois do primário eu parei. A não ser que eu ajudava meus filhos né, ai escrevia assim coisas, corrigia né, ajudava eles em alguma coisa da escola e sempre dei opinião, faz isso, faz aquilo, sabe? até eles falavam "nossa mãe", mas escrever mesmo foi aqui no PEJA. (Entrevista D.D 07/07/2014).

Em 2011, ainda no primeiro ano de graduação no curso de Pedagogia, confusa e ansiosa, à procura de um grupo de estudos sobre educação que me despertasse curiosidade, encontrei no PEJA um espaço fecundo de discussão a respeito da educação de pessoas jovens e adultos e das práticas culturais. As experiências vivenciadas e compartilhadas nestes anos enquanto educadora no projeto instigou-me a olhar para as práticas de leitura e escrita. Foi nesse espaço também que descobri uma pessoa pouco escolarizada com uma prática efetiva de leitura e escrita: D.D. Através dos encontros do PEJA e das atividades por mim propostas foi possível ir percebendo o seu gosto e

intimidade com a escrita, com o tempo fomos nos aproximando e seus escritos foram aparecendo/surgindo e junto a isso o seu reconhecimento enquanto poetiza.

Em 2012, D.D foi convidada a participar do livro "PEJA – Rio Claro como espaço de formação: nossas práticas, nossas história" compondo com poesias e outros textos de sua autoria o capítulo "Vou para Unesp e outros escritos". Neste livro deixa registrado em palavras "Foi no PEJA que tive a experiência pela escrita e descobri em mim o dom de ser poetiza!" (p. 163)

O livro foi pra mim mais uma oportunidade de conhecer D.D através de seus escritos, despertando ainda mais o meu olhar para as práticas de ler e escrever. No anseio de aprofundar reflexões na área, D.D torna-se, além de educanda e amiga, sujeito de minha pesquisa. Então, em abril deste ano (2014) convidei-a para participar da pesquisa, e foi no contato com ela que o meu objeto de estudo (leitura e escrita) foi sendo construído, ganhando corpo. Logo no primeiro contato D.D diz sobre sua prática de escrita e dispara outros registros como escritura.

Foram realizadas 6 entrevistas com objetivo de conhecer sua trajetória de escrita que entremeia sua própria trajetória de vida; qual lugar e sentido que essa prática ocupa em seu dia-a-dia, na espera de que objetos matérias (cadernos com seus escritos, poesias em folha solta) também fossem disponibilizados para a pesquisa. Estes apareceram logo na primeira entrevista, o que possibilitou a criação de um levantamento de sua produção escrita.

D.D cita constantemente seus escritos para responder questões propostas por mim, estabelecendo essa relação intrínseca entre práticas de ler e escrever com suas próprias práticas, seus próprios escritos, com o próprio ato de escrever.

Para D.D a leitura além de ser uma maneira de adquirir conhecimento, saberes, é também uma viagem a outros espaços/tempos como se estivesse vivendo os momentos lidos.

> Ler é saber, conhecimento né? É, por prazer em ler, porque quanto mais você tá lendo...você tá lendo um livro que você nunca leu então você quer chegar, que chegue logo a próxima página. (Entrevista D.D 03-06-2014).

> Ah, o sentido da leitura é como eu já falei pra você, que é bom, por que do jeito que você, o que você tá lendo, você tá vivendo, eu pelo menos sinto isso. E se fala de cachoeira, de jardim, então parece que você tá vendo o jardim sabe. Tudo o que tá no livro você imagina, você tá vivendo aquele momento. O último que eu li foi A Cabana, que eu li mesmo, depois eu

> comecei ler outros, dei uma parada por outras coisas né. (Entrevista D.D16-06-2014).
>
> Igual eu li "Médicos de homens e de almas" né? Que é a vida de São Lucas. Nossa é lindo, é lindo. Tem 54 capítulos. E eu falei "Nossa, nem acredito que eu li né?". Mas um pouquinho por dia eu li, mas olha valeu, porque ele é lindo. Conforme você vai lendo, parece que tá vivendo aqueles momentos junto com ele né? (Entrevista D.D 03-06-2014).

A leitura pública de seus escritos na Semana do Idoso realizada pelo PROFIT[2] ressignifica o sentido da leitura para D.D

> Aqui no PEJA eu fiquei envolvida na poesia né...porque eu falei "Nossa! Quando eu era criança eu recitava o que as professoras dava pronto para mim", então eu falei para a minha irmã, que eu chamo ela de Tata, como é diferente você lê, por que eu leio, não declamo aqui na UNESP né, "O Trinar dos passarinhos" e "Mulheres em todos os tempos", não foi tipo poema quando eu recitava na escola, foi lido né. Então eu falei "Tata, que diferença que tem, deu um prazer tão gostoso, um tão...não sei explicar, uma sensação gostosa. É diferente você lê o que o professor já dá pronto pra você e lê o que você escreveu. (Entrevista D.D 19-05-2014).
>
> Quando eu leio pra mim eu sinto tudo o que está escrito ali, se eu estou sozinha, eu sinto tudo o que tá no papel. Mas agora quando eu leio para as pessoas ouvirem, ai elas.....cada pessoas sente o que ela sentir né? O que ela achar melhor, o que ela não quiser ouvir né? [...] eu vi pessoas com lágrimas nos olhos. (Entrevista D.D 03-06-2014).

Para Goulemot (1996) a prática da leitura é lugar de produção de sentidos e este não acredita na existência de uma leitura ingênua, pré-cultural. A leitura sempre será produção de sentido, seja esta letrada, popular ou erudita. Ler não é encontrar o sentido desejo pelo autor, como se pretendeu algumas vezes, é emergir as memórias vividas, lidas, é construir um sentido e não reconstruir, pois o que foi lido torna-se outro a cada leitura. Portanto,

> [...] a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido ao deciframento. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidades de constituição de sentido." (GOULEMOT, 1996, p. 115).

[2] Programa de Atividade Física para Terceira Idade – Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp Rio Claro.

Porém, é importante compreender que sendo a leitura uma prática de invenção/ produção de sentidos, está também se vê refreada a certas imposições e condições de possibilidades socialmente e historicamente desiguais (CHARTIER, 2001).

Certau (1998) sublinha o paradoxo da leitura, aparentemente uma atividade passiva realizada por um consumidor observador em uma "sociedade do espetáculo", mas que ao contrário, apresenta todos os traços de uma produção silenciosa, fazendo do texto um apartamento alugado transformando a propriedade do outro. Sendo assim, a leitura se coloca enquanto arte.

> [...] flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectação de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera [...] Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural com os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma 'invenção' de memória. [...] Um mundo diferente (o leitor) se introduz no lugar do autor (CERTEAU, 1998, p.49).

Em relação à escrita D.D sente-se muito feliz e orgulhosa enquanto autora. Disse que gosta de escrever não só as coisas bonitas que vem em sua mente, mas as coisas bonitas que lê. Que a escrita serve para colocar os sentimentos para fora e relembrar momentos vividos.

> Quer dizer que não é só o que eu escrevo, o que vem na minha mente que é gostoso de escrever; uma mensagem de um livro né? Uma mensagem de um cartão de natal, uma mensagem de um cartão de aniversário que você ganhou, você escreve pra outras pessoas. Então, escrever pra mim é isso, o que você tá lendo, o que você lê, você escreve, não só o que vem na mente. Então, escrever é isso, o que vem na mente pra sair um poema que você vai escrever e escrever as coisas bonitas que você lê, de cartão, de um cartão de natal, como eu já falei, um versículo da bíblia. (Entrevista D.D 16-06-2014).

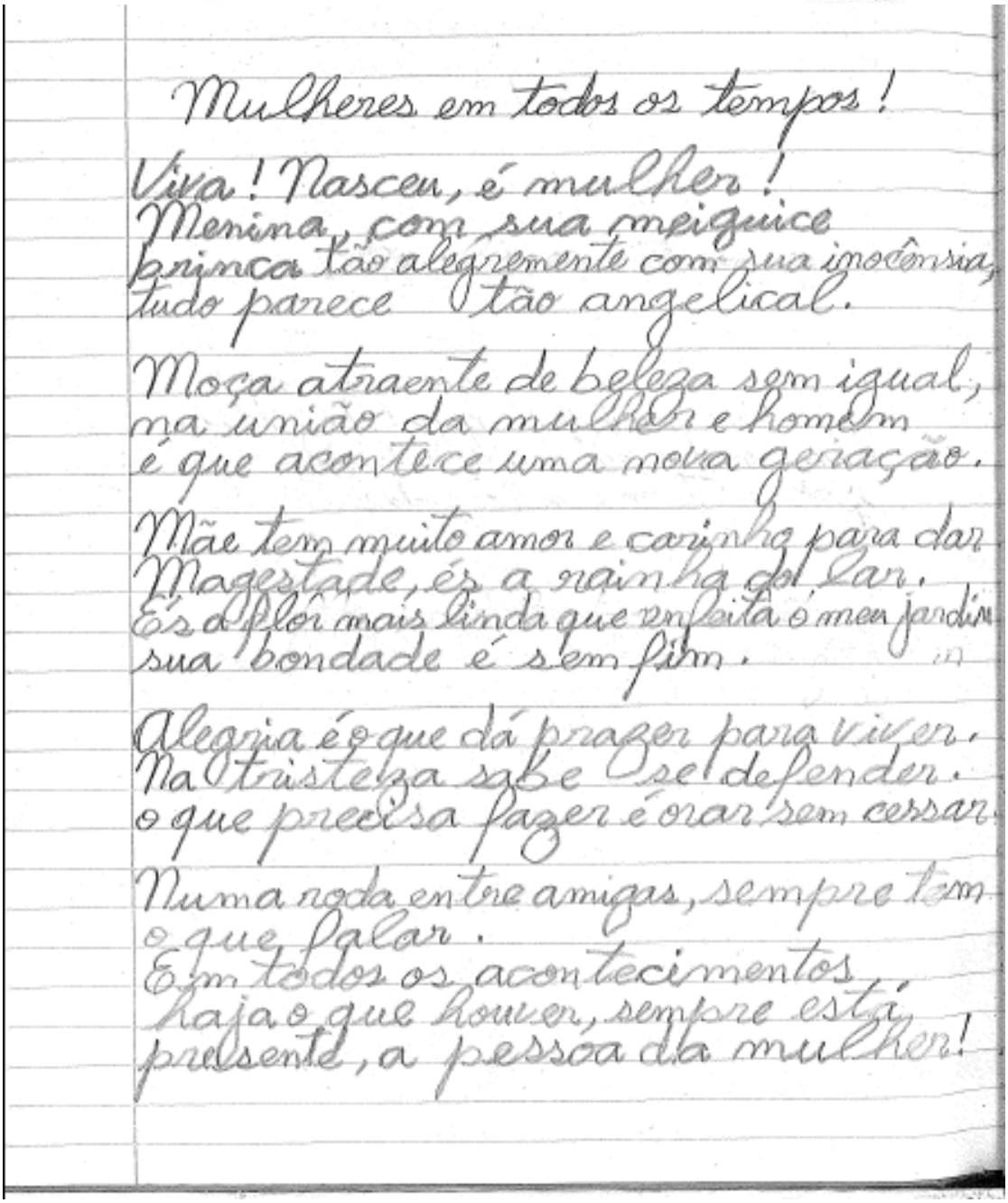
Assumindo então a leitura enquanto uma prática de produção/ invenção de sentido, a escrita não poderia aqui ser entendida apenas como um símbolo gráfico, mas principalmente como uma prática cultural que exerce diferentes funções e adere ao cotidiano.

A escrita na e da vida carrega tristezas, alegrias, acontecimentos, enfim serve para contar o dia, experiências vividas, através de estilos e modos próprios que aparecem em suportes materiais diversos. Experiência entendida aqui como "[...] aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos

transforma." (LARROSA, 2002, p. 25-26). A experiência é sempre singular, impossível de ser repetida, por tanto o saber da experiência não pode separar-se do sujeito. "A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida" (LARROSA, 2002, 27).

POESIAS ESCRITAS POR D.D: UM ESBOÇO DE ANÁLISE

Apresento dois textos escritos por D.D, o primeiro intitulado "Mulheres em Todos os Tempos" e o segundo "Infância, saudade tamanha!". Esses textos foram escolhidos, pois para D.D marcam o início de uma escrita significativa. A partir das questões: Onde? Quando? E como escreveu? proponho um esboço de análise.



Mulheres em todos os tempos!

Viva! Nasceu, é mulher!
Menina, com sua meiguice
brinca tão alegremente com sua ingenuidade,
tudo parece tão angelical.

Moça atraente de beleza sem igual,
na união da mulher e homem
é que acontece uma nova geração.

Mãe tem muito amor e carinho para dar
Magestade, és a rainha do lar.
És a flor mais linda que enfeita o meu jardim
sua bondade é sem fim.

Alegria é o que dá prazer para viver.
Na tristeza sabe se defender.
o que precisa fazer é orar sem cessar.

Numa roda entre amigas, sempre tem
o que falar.
Em todos os acontecimentos,
haja o que houver, sempre está
presente, a pessoa da mulher!

Figura 1: Poesia D.D Mulheres em todos os tempos!

Fonte: Arquivos D.D. Material disponibilizado para a pesquisadora.

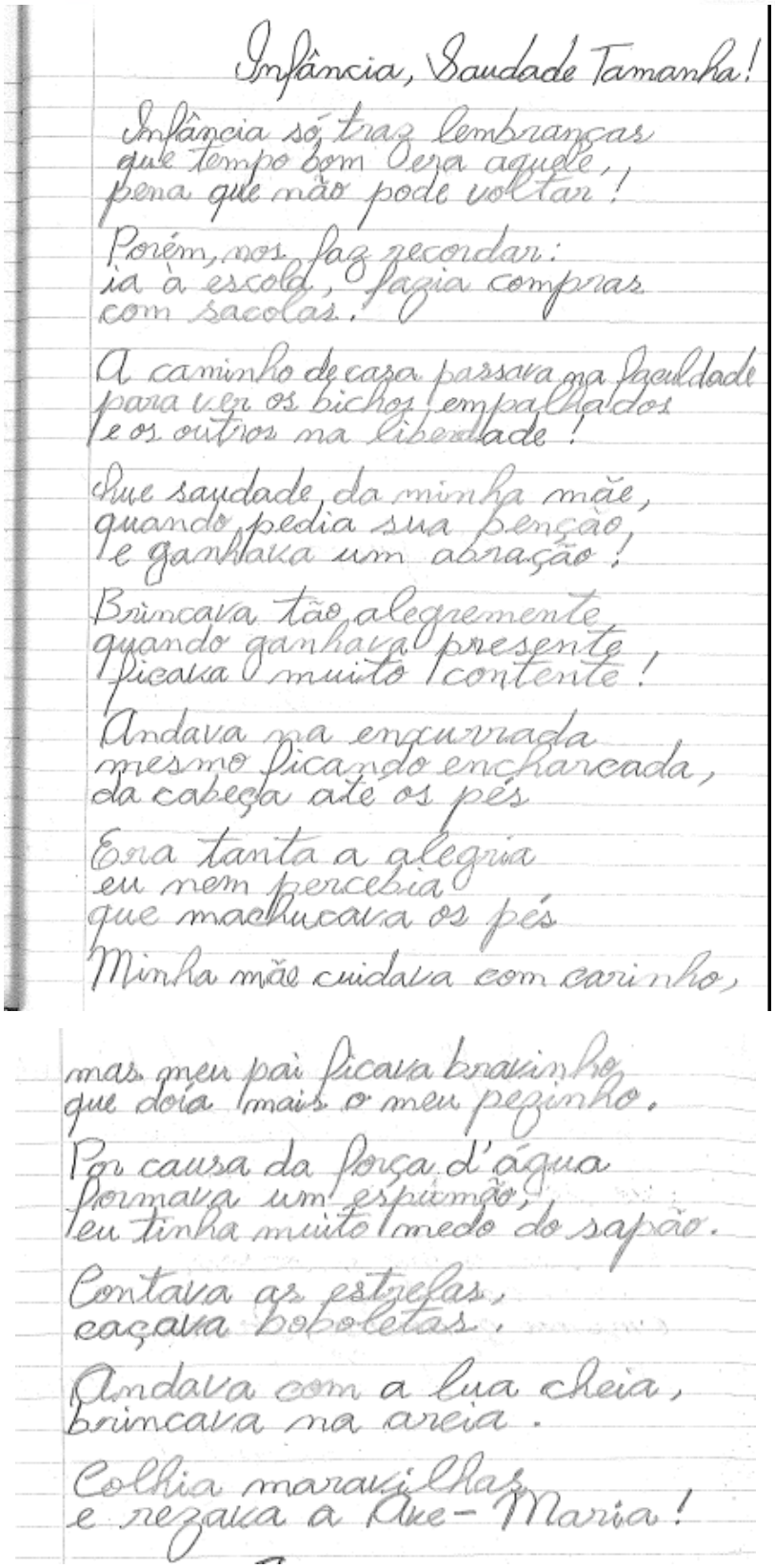
"Mulheres em Todos os Tempos"

Onde: Escreveu em sua casa.

Quando: Março de 2011

Como: Uma educadora lhe enviou um e-mail comunicando sobre um concurso de poesia na cidade de Rio Claro para a Semana da Mulher. Neste e-mail a educadora incentiva D.D dizendo que ela seria capaz de escrever um poema para o concurso; D.D

responde a mensagem da educadora com um pouco de insegurança, pois não sabia como iria começar a escrever o poema, mas a educadora insistiu na capacidade da educanda, lhe incentivando mais uma vez. D.D disse que quando está mexendo na água vem muitas coisas bonitas em sua mente, e foi na pia que ideias surgiram para esse poema. D.D estava lavando louça e lembrou-se da tia de seu marido que morava no sítio e quando nascia uma criança sempre dizia "nasceu menino home, nasceu menina muié". Desta frase, D.D começou a escrever o poema em um papel de rascunho "Viva, nasceu é mulher" e então foi colocando todas as fases da vida de uma mulher: nascimento; a mulher menina; a mulher jovem; a mulher mãe "majestade é a rainha do lar"; a mulher quando perde um filho, momento este de sofrimento e dor "o que ela tem a fazer é orar sem cessar"; a mulher em uma roda de amigas (felicidade) "numa roda de amigas sempre tem o que falar. Em todos os acontecimentos, haja o que houver, sempre está presente a pessoa da mulher". O título para esse poema foi criado quando D.D estava lavando o corredor de sua casa e pensou: "Mulheres em Todos os Tempos", por que falou de todos os tempos/fases/épocas da vida de uma mulher, de sua vida e para se certificar perguntou para a sua filha o que ela achava, essa aprovou. D.D fez a inscrição de seu poema no concurso, como sugeriu a educadora, não ganhou, mas sente muito orgulho de sua produção escrita e do seu certificado de participação no concurso. Nesse poema D.D escreve momentos de sua vida, seu dia-a-dia e palavras de pessoas conhecidas, que também acredita ser momentos vividos por outras mulheres.



Infância, Saudade Tamanha!

Infância só traz lembranças
que tempo bom era aquele,
pena que não pode voltar!

Porém, nos faz recordar:
ia à escola, fazia compras
com sacolas.

A caminho de casa passava na faculdade
para ver os bichos empalhados
e os outros na liberdade!

Que saudade da minha mãe,
quando pedia sua benção,
e ganhava um abraço!

Brincava tão alegremente
quando ganhava presente
ficava muito contente!

Andava na enxurrada
mesmo ficando encharcada,
da cabeça até os pés

Era tanta a alegria
eu nem percebia
que machucava os pés

Minha mãe cuidava com carinho,
mas meu pai ficava bravinho
que doía mais o meu pezinho.

Por causa da força d'água
formava um espumão,
eu tinha muito medo do sapão.

Contava as estrelas,
caçava borboletas.

Andava com a lua cheia,
brincava na areia.

Colhia maravilhas
e rezava a Ave-Maria!

Figura 2: Poesia D.D Infância, Saudade Tamanha!

Fonte: Arquivos D.D. Material disponibilizado para a pesquisadora.

"Infância saudade tamanha"

Onde: Escreveu na sala do PEJA e fez alterações em sua casa.

Quando: 5 de dezembro de 2011.

Como: Em um dia de tempo fechado, D.D carregava consigo sua sombrinha, chegando enfrente à Unesp – Rio Claro para mais uma aula do PEJA, começou a chuviscar e D.D lembrou-se de uma canção de sua infância, e foi cantarolando-a até a sala do PEJA "cai, cai chuva de lá do céu, cai, cai chuva no meu chapéu". Na sala estavam duas educadoras e D.D contou para elas que estava chuviscando e com sol e que isso a fez relembrar uma música dos seus tempos de menina, de mais de 40 anos atrás. Uma das educandas pediu para D.D falar mais sobre a sua infância e depois de voltar no tempo, educadora então solicitou que colocasse no papel a sua infância. D.D disse que a educadora havia preparado outra atividade para a aula, que ela não sabia o que era, mas resolveu mudar. De inicio, D.D ficou insegura sem saber muito bem como escrever, mas foi escrevendo. Escreveu que andava na enxurrada, e então ficava encharcada e cortava o pé, pois havia pessoas maldosas que jogavam garrafas e arrames na rua. A enxurrada vinha da Rua 28, descia pela rua de sua casa indo até uma lagoa próxima formando um espumão. A mãe de D.D dizia para ela não descer até o espumão, pois lá tinha sapo e cobreiro. Por sua mãe ter medo de sapo, D.D também tinha e não descia até o espumão. Para D.D era uma alegria andar na enxurrada, mesmo ficando encharcada da cabeça até os pés, mas quando chegava em casa e seu pai via o corte em seu pé ficava muito bravo e perguntava "porque andou na enxurrada e veio encharcada pra casa?". Sem dó, jogava e esfregava álcool com plantas em seu corte e depois ainda lhe dava cintadas, o que doía sua perna e seu bumbum, mas sua mãe cuidava com carinho até o corte sarar, limpava bem tirando toda a terra e sujeira do corte. Além de andar na enxurrada, D.D passava todos os dias depois que saia da escola na Unesp da rua 10 próxima a sua casa para ver os bichos empalhados e os vivos em liberdade. Também brincava de andar com a lua cheia, que era uma alegria para D.D, as amigas davam as mãos e descalça andavam pela rua de terra fofa atrás da lua cheia, que na imaginação inocente de criança a lua estava andando também. E brincavam na areia, faziam um monte com areia, davam distancia e pulavam em cima, doía o bumbum, mas era uma delícia, às vezes os meninos vinham antes e chutavam o monte de areia, as meninas ficavam loucas da vida. E toda tarde

quando era época de flor maravilha, saiam para colher na rua de sua casa ou na mata próxima, colhiam maravilhas de todas as cores e tamanhos, e quando achava a maravilha mesclada com duas cores significava sorte. Então D.D e suas amigas pegavam um cordãozinho de capim que dava na grama mais larga e colocava uma por uma da maravilha no cordãozinho para fazer colar que ficava muito bonitinho, mas no outro dia todas as maravilhas estavam murchas. D.D também contava as estrelas e caçava borboletas. Nesse poema D.D conta a sua infância, a infância que teve compartilhada com os amigos, e ao me relatar sobre o seu processo de escrita vem tudo em sua mente outra vez, como se estivesse vivendo tudo novamente. Um dia D.D estava sentada tomando café e seu filho mais velho abraçou-lhe e perguntou "quem colhia maravilhas e rezava ave Maria?", pois havia acabado de ler seu poema que estava em cima da escrivaninha de seu quarto. "que linda poesia mãe!". D.D fica muito emocionada ao falar do orgulho que os filhos sentem dela e de seus escritos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao rastrear e analisar objetos matérias que são suportes de uma prática de leitura e escrita de uma educanda é possível apontar como motivação primeira o incentivo de educadoras do projeto, porém o conteúdo das poesias diz respeito à vida privada ultrapassando a espera escolar e atingindo outros sentidos: expressar sentimentos, deixar marcas, traços do vivido.

Essa escrita da e na vida carrega alegrias, tristezas, amores, perdas, sentimentos, acontecimentos do cotidiano e servem para contar de modo particular o dia-a-dia, criando estilos próprios.

A experiência da escrita pode ser compreendida como uma aventura de escrever que se faz presente e necessária no cotidiano. Um recurso inventivo e criativo de linguagem utilizado por D.D que reflete a inventividade de seus modos de vida. Os diferentes modos de registros, nesse caso mais especificamente a poesia, entendidos como práticas culturais, manifestam conhecimentos e saberes sociais representativos das noções que os sujeitos tem do mundo que os rodeia e de si. (CAMARGO; AGUIAR, 2004).

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**. Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; AGUIAR, Carmen Maria. Registros alternativos de saberes culturais: contribuição para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 525-536.

CAMRAGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; JOAQUIM, Felipe Ferreira. **PEJA – Rio Claro como espaço de formação**: nossas práticas, nossas histórias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <http://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invenc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/Sn__LbLt/a_histria_cultural_-_entre_prt.html>. Acesso em: 10 out. 2013.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. fev. mar. abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS CADERNOS DOS ALUNOS?

Luciane Aparecida de Oliveira; Especialização em Educação de Jovens e Adultos; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; oliluci@bol.com.br

Emilia Freitas de Lima; Pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; emilia@ufscar.br

Resumo: Várias tentativas de implantação de programas e cursos para que as pessoas jovens e adultas iniciem ou completem a sua escolaridade têm sido realizadas por órgãos públicos e privados. Muitas dessas tentativas, seguidas de fracassos, vieram confirmar que os processos de construção de conhecimento e da aprendizagem de pessoas e jovens e adultas não são iguais aos das crianças. O presente trabalho foi uma tentativa de vivenciar um contexto escolar específico, a saber, a Educação de Jovens e Adultos, mais comumente conhecida como EJA. Para isso, elaboramos um projeto de pesquisa que demonstrasse em quais práticas letradas estes alunos estavam inseridos e qual a relação entre essas práticas no cotidiano e na esfera escolar. A presente investigação foi realizada a partir da análise dos cadernos dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em fase de alfabetização no município de Rio Claro/SP. O objetivo desta pesquisa foi identificar as práticas pedagógicas de alguns docentes, a partir da análise dos cadernos, visando contribuir para a proposição de um programa de formação continuada para os professores que atuam na EJA no município. Tal trabalho conta com um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no município de Rio Claro, com a descrição sucinta do curso de especialização em EJA (CEEJA) oferecido pelo NIASE e por temáticas apresentadas em específico no módulo II do curso, o qual descreve os sujeitos da EJA. Durante a análise dos cadernos foram elencados as recorrências e os aspectos discrepantes das práticas pedagógicas oferecidas aos alunos. Após levantamento bibliográfico acerca da temática pesquisada, os tópicos apresentados foram desenvolvidos como forma de relacionar o referencial teórico estudado com a prática cotidiana. Nesta pesquisa foi possível verificar que a EJA não guarda especificidade quanto aos aspectos pedagógicos, há aspectos extremamente importantes a serem considerados na formação dos docentes que atuam nesta modalidade.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, alfabetização, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

É preciso pensar para acertar,
calar para resistir
e agir para vencer.
(Renato Kebl)

Mais do que alfabetizar a população - um desafio antigo - o país necessita expandir a escolaridade nos níveis fundamental e médio. São mais de 65 milhões os jovens e adultos que não

concluíram o ensino básico. Desses, 30 milhões não frequentaram nem os quatro primeiros anos escolares e, mesmo que o tenham feito, muitas vezes saem da escola sem o domínio dos conhecimentos mínimos necessários para serem considerados alfabetizados — são os chamados analfabetos funcionais. Cerca de 16 milhões não sabem ler nem escrever um bilhete simples (BRASIL, 2000b).

De acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2000b), o país tinha, à época, apenas 19 municípios — dos mais de 5,5 mil — com média de escolarização acima de oito anos. Ao analisar esses dados, fica claro que acabar com o analfabetismo e melhorar a taxa de escolaridade dos brasileiros são prioridades no cenário da educação nacional.

Sem dúvida a situação vem melhorando. Há crescimento no número de matrículas de jovens e adultos na rede municipal; as pessoas voltaram a estudar e os movimentos populares, empresas, sindicatos ou organizações não governamentais têm contribuído com a elevação da escolaridade nesta camada da população.

Considerando que a educação é um direito de todos, independentemente da idade, como diz a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), temos de dar à EJA a mesma atenção oferecida a todos os segmentos do ensino básico, e neste aspecto o governo federal tem se empenhado em atender tal demanda, ora com acertos, ora com erros principalmente no que se refere às políticas públicas de EJA, como a oferta de vagas, elaboração e distribuição de materiais didáticos, legislação específica, etc. Mas ainda tem investido muito pouco na formação dos educadores de EJA.

Contudo, não basta atrair o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não a abandone. As altas taxas de evasão têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. (BRASIL, 2009). Problemas como esses podem ser resolvidos quando o professor conhece as especificidades desse público e usa a realidade do aluno como eixo condutor das aprendizagens.

É importante salientar alguns aspectos com relação à EJA. Diferentemente da criança, o adulto sabe o que quer quando procura a escola. Ele chega à escola com objetivos bem definidos. Assim, impor o que ele deve aprender pode não ser o melhor caminho para um processo rico de construção de conhecimentos.

A prática na Educação de Jovens e Adultos necessita ser permeada pela negociação entre a formalização dos desejos e dos saberes do aluno e a necessidade de sistematizar o conhecimento.

É importante o professor ter em mente que está lidando com alguém que, embora seja portador de muitos saberes, que a vida e a escola (muitos já passaram pela escola em outras oportunidades) lhe trouxeram, tem uma percepção negativa de si mesmo, considerando-se incompetente, incapaz e incrédulo na possibilidade de aprender.

Como a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos trabalha durante todo o dia, é importante que as aulas sejam dinâmicas, bem estruturadas e agradáveis o suficiente para que eles se interessem em participar, apesar do cansaço. O uso de diferentes linguagens para abordar os conteúdos das áreas de conhecimento deveria estar sempre na pauta do professor.

Além disso, é fundamental que os processos de ensino e de aprendizagem estejam contextualizados no cotidiano e na rotina de trabalho de cada aluno da turma, como forma de garantir-lhe uma trajetória de êxito.

Para contextualizar as aulas e incentivar a aprendizagem dos estudantes, os professores precisam, primeiramente, conhecê-los, assim como conhecer os motivos que os afastaram da sala de aula, a atual ocupação profissional deles e suas aspirações.

O maior recurso didático do professor de jovens e adultos está no mundo à sua volta. Na rua, no consultório médico, em uma revista, em uma reportagem na TV, em um encarte de ofertas do supermercado pode estar o ponto de partida para uma série de discussões em sala de aula.

A prática pedagógica do professor também precisa considerar a construção de valores e, principalmente, elevar a autoestima dos alunos, que, na maioria das vezes, sentem-se inseguros e desmotivados quando decidem retornar à escola. O reconhecimento do trabalho do aluno e o incentivo de sua produção necessitam fazer parte do cotidiano da EJA.

Outra condição importante à prática pedagógica do professor é ser paciente. A impaciência com a suposta dificuldade de aprendizagem dos alunos só desgastará e prejudicará o processo de construção de conhecimentos. É fundamental saber distinguir "dificuldade" e "especificidade" do modo como os adultos aprendem.

Mais um fator considerável dentro da prática pedagógica é o ato de registrar. É importante registrar o caminho escolhido pelo aluno para resolver determinada questão, legitimando-o, e, ao mesmo tempo, mostrar outros caminhos para o mesmo fim, realizando as intervenções necessárias. O jovem e o adulto nem sempre confiam no seu jeito de fazer as coisas, uma vez que, quase invariavelmente, já foram bastante condenados por isso. Assim, valorizar a sua iniciativa é extremamente importante.

Propiciar condições de participação é o primeiro princípio, lembrando que a aprendizagem

ocorre por meio de trocas, de experiências, informações e habilidades. Essas trocas se concretizam quando a sala de aula se transforma em grupos de trabalho, onde professores e educandos trabalham efetivamente com os mesmos objetivos de aprendizagem, definidos no coletivo. Inicia-se um processo de interação onde há a valorização da co-participação do professor, educando e do grupo como um todo no processo de aprendizagem.

Os alunos e alunas são os cidadãos e cidadãs desse novo mundo onde competitividade e cidadania, eficiência e solidariedade têm que conviver.

Segundo Freire (2001, p. 47):

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Dando continuidade ao pensamento apresentado por Freire (2001, p.48):

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.

Desse modo não é possível pensar Educação sem sonhos, sem um projeto de transformação do mundo, mas não podemos ser ingênuos de acreditar que não haja correntes que vão contra esses ideais.

De acordo com a Proposta Curricular de EJA:

> Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com esta postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la (BRASIL, 2001a, p. 48).

Considerando que a aprendizagem do adulto está relacionada com a experiência, com a vida, com a aprendizagem ao longo da vida, torna-se imprescindível valorizar a experiência e a

contribuição dos envolvidos, pois isso irá promover a autoconfiança do aluno, assim como facilitar a tomadas de decisões mais conscientes e destemidas, e também motivá-los.

Entre os vários motivos fundamentais para que ocorra aprendizagem é necessário o professor conhecer seus alunos, seus desejos, seus anseios, medos, o que já sabem e o que desejam saber. Infelizmente esta é uma situação ainda não comum dentro de nossas escolas, e as razões para que tal ocorra são inúmeras.

Muitos adolescentes, jovens, adultos e idosos que ingressam na EJA carregam consigo modelos internalizados de vivências escolares ou outras muitas delas reforçam a questão do fracasso. Neles, predomina a ideia de uma escola tradicional, onde apenas o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando o de mero receptor passivo desse conhecimento.

No entanto, torna-se fundamental problematizar estas ideias com os educandos, objetivando romper esses modelos, para que se construa uma autonomia intelectual a fim de que eles se tornem sujeitos ativos do processo educacional.

> No transcorrer do processo educativo, a autonomia intelectual do educando deve ser estimulada para que ele continue seus estudos, independentemente da educação formal. Cabe ao educador incentivar a busca constante pelo conhecimento produzido pela humanidade, presente em outras fontes de estudo ou pesquisa. Esta forma de estudo individual é necessária, quando se trata da administração do tempo de permanência desse educando na escola e importante na construção da autonomia. A emancipação humana será decorrência da construção dessa autonomia obtida pela educação escolar. O exercício de uma cidadania democrática pelos educandos da EJA será o reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça (BRASIL, 2000b, p.29)

Ter clareza na definição dos objetivos e metas, e trabalhar isso com os educandos, torna-se fundamental, pois isso lhe trará firmeza e segurança na efetivação das atividades planejadas. Ter sempre em mente que o processo de aprendizagem do adulto está focalizado na identificação de necessidades, expectativas e interesses tanto dele quanto do professor. As respostas a essas necessidades são conquistadas pelo estabelecimento claro e preciso dos objetivos a alcançar pela elaboração de uma programação eficiente para concretizá-los. Vale considerar que para se construir um programa que responda às necessidades e expectativas do aluno, é imprescindível contar com a participação de todos, porém esta não é uma tarefa fácil dentro da educação de jovens e adultos. Na medida em que as conquistas vão acontecendo, que a confiança vai se estabelecendo, conseguem-se avanços significativos. O professor precisa estar atento a isso.

Sabendo que os adultos normalmente organizam sua aprendizagem em torno de projetos e sentem necessidade de aplicação dos conhecimentos construídos, é importante estabelecer recursos adequados e eficientes. Torna-se motivador a execução das atividades com estratégias variadas e adequadas aos objetivos. É extremamente produtiva a variedade de técnicas devido às diferentes características de aprendizagem dos alunos. Além disso, essa variedade pode aguçar mais a curiosidade sobre o assunto e atuar na motivação e no interesse de cada um.

Infelizmente essa não é uma prática presente nas salas de EJA, principalmente porque os professores não estão capacitados a trabalhar com esse público específico. Essa prática tem sido acompanhada em minha trajetória enquanto educadora e formadora em EJA e pode ser também evidenciada nos cadernos de alguns educandos, analisados por mim no presente estudo, os quais serão descritos mais adiante.

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa e descritivo-analítica, com enfoque em estudo de caso que, segundo os autores Lüdke e André (1986) desenvolvem-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Segundo Lüdke e André (1986) estudo de caso visa à descoberta, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, podendo surgir vários tipos de fontes de informações nos diferentes momentos em diferentes situações da realização da pesquisa, pois na medida em que o estudo avance novos elementos poderão ser detectados e acrescentados.

A questão que a pesquisa busca responder é: *que características das práticas pedagógicas de professores de EJA podem ser deduzidas da análise de cadernos de seus alunos?*

Para desenvolver o estudo, iniciei-o pela visita a algumas escolas onde funcionam a Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I, no município de Rio Claro, a fim de conversar com os(as) alunos(as) explicando-lhes sobre o trabalho que pretendia desenvolver e que precisaria do auxílio deles quanto ao empréstimo de cadernos de anos anteriores e que não estivessem utilizando no momento.

Na semana seguinte retornei às escolas para recolher o material. Foram-me disponibilizados 14 cadernos, dos quais analisei 9, pois os demais eram dos termos III e IV que nesse momento não

seria o foco da pesquisa, pois a proposta está focada na análise dos cadernos dos termos I e II, os quais correspondem aos anos iniciais da alfabetização.

De posse desse material, iniciei a análise, inicialmente dividindo os cadernos em 4 escolas: dos 9 cadernos, 4 eram da [1]"Escola A"; 2 da "Escola B"; 1 da "Escola C" e 2 da "Escola D". Outros aspectos observados foram que 4 cadernos são de alunas e 5 de alunos e que, segundo dados fornecidos pelos gestores destas escolas, a faixa etária deles varia entre 25 a 47 anos, podendo-se dizer, então, que são adultos e não mais adolescentes.

Por se tratar de classes de alfabetização, busquei compreender como se dava tal processo analisando os cadernos dos alunos e alunas. Muitos alunos ingressam nas escolas e são taxados como analfabetos ou são chamados de analfabetos funcionais. De acordo com Albuquerque (2010), o analfabetismo funcional é um processo

> [...] segundo o qual pessoas podem saber ler e escrever palavras e frases, embora isso não lhes assegure o exercício de práticas de leitura e escrita, de modo a alcançar os propósitos numa sociedade em que aquelas práticas se fazem essenciais para o exercício da cidadania. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 61)

Em nossa sociedade, a alfabetização, ou melhor, a não alfabetização, é uma preocupação constante. Anualmente, são publicadas pesquisas e são feitas campanhas, mas na verdade, muito pouco se discute sobre o que realmente é ser alfabetizado. Alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que se dá geralmente na escola e vem sendo visto como consistindo em aprender a decodificar um texto escrito, aprender que cada letra possui uma forma e corresponde a sons da fala e que, na medida em que essas letras e esses sons se juntam, são formadas palavras.

Houve um tempo, por volta de 1950 em que simplesmente o fato de a pessoa saber escrever seu nome era suficiente para considerá-la alfabetizada, mas, na medida em que a sociedade foi se modernizando e a leitura e a escrita se tornaram cada vez mais necessárias, foi preciso rever esse entendimento. Com a modernidade, as pessoas ficaram cada vez mais imersas em práticas de leitura e escrita. O aumento da importância e da necessidade dessas práticas ensejou a necessidade de estudos e de teorias que explorassem essa parte tão importante do cotidiano das pessoas.

Por causa dessas teorias, não se pode mais dizer que saber ler é somente decodificar o texto. A leitura envolve outras competências, já que é preciso interpretar, fazer relações e refletir, assim como escrever não é somente transcrever sons, mas sim se expressar, se comunicar.

[1] Estas escolas serão assim apresentadas visando preservar sua identificação.

Quando se fala sobre o estudo de práticas de leitura escrita, dois conceitos se destacam: o alfabetismo e o letramento.

Soares (2003) faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento.

> O primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e para escrever. Já letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Ainda segundo a autora, "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". (SOARES, 2003, p. 47)

Como se pode notar, os conceitos de alfabetismo e letramento são na verdade muito próximos, mas existem diferenças marcantes, como as capacidades/práticas que cada um valoriza, a esfera em que se concentram (individual, social).

Pode-se dizer que o letramento é muito mais abrangente que o alfabetismo, pois além de valorizar diversas práticas letradas, não apenas as escolares/acadêmicas, valoriza também outras agências de letramento, ou seja, não coloca toda a responsabilidade na escola, ao admitir que existem outras instituições que podem aproximar o indivíduo de práticas de leitura e escrita.

Porém, a escola é a instituição responsável por alfabetizar e letrar seus alunos. Como enfatiza Soares (2003):

> O sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em 'partes' o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficiente aprendida. (SOARES, 2003, p. 64)

Com relação à forma como isso tem ocorrido nas escolas, geralmente primeiro se ensina o aluno a codificar e decodificar os símbolos gráficos, através da utilização de métodos de alfabetização como os silábicos e os fonéticos, para somente depois oferecer atividades de leitura e escrita de textos. Essa forma de alfabetizar esteve presente na maioria dos cadernos analisados, ou seja, ao que parecem, os professores acreditam que ensinando primeiro as letras, depois palavras e frases, o aluno fará a junção de todas e produzirá textos e realizará leitura com fluência.

Neste trabalho de análise dos cadernos dos educandos de EJA, também estiveram presentes atividades relacionadas com a Matemática, embora em menor frequência quando comparada com as atividades de alfabetização. Novamente aparecem exercícios mecânicos onde muitas vezes percebe-

se que o aluno realiza sem saber ao certo o motivo de estar fazendo-o. Também nesses casos o contexto social do aluno pouco é levado em consideração.

Processos de ensino e aprendizagem significativos partem dos conhecimentos prévios construídos pelos educandos ao longo da vida, compreendidos como veículos para a aprendizagem e não como obstáculos. Estes podem estar relacionados a esquemas de conhecimentos sobre conceitos, princípios, fatos, procedimentos, atitudes e valores bem ou mal elaborados, mais ou menos coerentes, adequados ou inadequados em relação ao conteúdo de estudo. E entre os educandos de um mesmo grupo podem existir diferenças na quantidade de conhecimento, organização, coerência e em sua validade.

É importante viabilizar que os estudantes usem suas ideias prévias, até mesmo negando-as, para a partir delas, desenvolver novos significados. Para tanto, é necessário planejar atividades de ensino e aprendizagem que possibilitem ativar e trabalhar os conhecimentos prévios, fazendo com que os educandos reflitam, tome consciência de seus conhecimentos e estabeleçam relações destes com o novo conhecimento.

Nesta concepção, o conhecimento não pode advir de um ato de "doação" que o educador faz ao educando, mas sim, ser considerado como um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Baseada em outra concepção de homem e de mundo, supera-se a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, e que "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2001, p. 38). Supõe, ainda, que "[...] educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa..." (FREIRE, 2001, p. 42).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu em vários momentos da pesquisa, desde a conversa com a direção das escolas para autorização em conversar com os alunos e explicar o objetivo desta pesquisa, até a leitura propriamente dos cadernos, os quais foram retomados diversas vezes durante a elaboração deste trabalho. Através desse processo, os dados coletados foram articulados com referencial bibliográfico buscando estabelecer suas possíveis relações. Conforme orienta Salvador (*apud* LIMA e MIOTO, 2007), foram realizadas leituras sucessivas dos artigos selecionados: *leitura*

de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa (p. 41).

Analisando os dados de cada caderno observou-se que existem algumas **recorrências**, ou seja, aspectos que não diferem entre as escolas. Todos os cadernos iniciam com o cabeçalho, sendo que em alguns casos há o registro de outros aspectos, como o nome da escola, data, dia da semana, nome completo do aluno e nome da professora. Em outros cadernos aparecem apenas a data e esporadicamente o nome do aluno, ora completo, ora apenas o primeiro nome.

Todos apresentam maior quantidade de atividades direcionadas à alfabetização sendo do que à matemática, e esta é trabalhada sob a forma de contas e situações-problema propostas pelo professor. Quanto às "contas", a maioria trabalha adição e subtração simples e com reserva, enquanto que a multiplicação e a divisão aparecem em menor intensidade.

As famílias silábicas, separação de sílabas, ditado de palavras, formação de frases aparecem em todos os cadernos analisados. O mesmo ocorre com a matemática no que se refere às contas e proposição de situações-problema pelo professor.

Observa-se que as atividades fotocopiadas são retiradas de livros didáticos e em sua maioria aparecem figuras estilizadas, com características infantis. Alguns alunos até pintam as figuras deixando o caderno mais organizado. Poucos utilizam canetas, a maioria escreve a lápis e com letra cursiva.

Não há uma rotina prevista para o dia ou semana, as atividades aparecem de forma aleatória e sem uma sequência, um contexto propriamente dito. O que se observa em alguns cadernos, aproximadamente quatro, são cópias de diversos gêneros textuais (poemas, receitas, narrativas) e depois atividades que envolvam tais textos, como separação de sílabas, formar frases, grifar palavras determinadas pelo professor, famílias silábicas e ditado de palavras presentes no texto.

Quanto às **discrepâncias,** observam-se alguns elementos, a seguir apresentados por caderno.

a) Caderno 1:

- Aparece colado o Regimento Escolar. Neste caso, tive a oportunidade de conversar com a professora e ela explicou que sempre que se inicia o semestre cada aluno recebe uma cópia do regimento, realiza-se a leitura (pela professora) com o objetivo de que todos conheçam seus direitos e deveres em relação à escola. É uma atividade oral, onde os alunos podem argumentar sobre tal documento.
- Outro material presente neste caderno é o jornal da escola onde está descrito um artigo sobre o que é EJA e um convite à matrícula desde que tenha a idade completa.

- Mais algumas atividades que chamaram a atenção, por se relacionarem mais de perto ao cotidiano dos adultos: recorte de panfletos de supermercado trabalhando valores dos produtos, gasto e troco.
- Aparece também um tema gerador: Qualidade de Vida. Embora não apareçam atividades descritas abordando o tema gerador, tenho conhecimento dos projetos desenvolvidos pela escola nos quais os alunos da EJA também estão envolvidos como, por exemplo, coleta do óleo usado para confecção de sabão caseiro. Conheço tal trabalho desenvolvido pelos educandos, mas não aparece nenhum registro em seus cadernos.

b) Caderno 2

- Observa-se o trabalho com as datas comemorativas como, por exemplo, a Semana da Mulher, Tiradentes, Dia do Índio e Descobrimento do Brasil. São colados textos, alguns com letras de imprensa maiúsculas e outros minúsculas. Percebe-se que a professora realiza a leitura e os alunos circulam algumas palavras do texto.
- Há também fotocópia do Hino Nacional, mas nenhum indício do que foi trabalhado.

c) Caderno 3

- O que chamou muita atenção foram as atividades sob a forma de cartilha: textos com frases curtas e desconexas, separação de sílabas e famílias silábicas. O caderno na sua maioria segue com estas atividades.

d) Caderno 4

- Por se tratar da mesma escola e da mesma professora do caderno 1, percebe-se o trabalho com o tema gerador conforme já descrito. Porém, por se tratar de um caderno que vai até novembro, foi possível perceber que o tema gerador quase desapareceu no segundo semestre do ano letivo. Pelo menos, poucas vezes há o registro de que ele tenha sido trabalhado.

e) Caderno 5

- Está colado um texto que descreve a história do município de Rio Claro, em virtude do mês de aniversário da cidade. Novamente percebe-se a leitura realizada pela professora e algumas palavras circuladas pelo aluno.
- É possível observar que a professora utiliza outros meios para trabalhar com a resolução de problemas: utiliza papel quadriculado onde o aluno pinta os quadradinhos

justificando a resolução das contas, segundo sua distribuição em dezenas e unidades. Essa situação está mais presente nas contas de multiplicação e divisão.

f) Caderno 6

- A única discrepância é a construção de um bilhete, porém aparece somente uma vez e é possível que tenha sido copiado da lousa, pois não há erros ou indícios de que tenha sido corrigido. O que chamou muito atenção foi que os cadernos 5 e 6 são do mesmo aluno, frequentando a mesma escola, porém com professoras e períodos diferentes. No caderno 5, nota-se que o aluno realizava atividades de matemática envolvendo as quatro operações, formava frases e há indícios de correção das atividades e a professora "vistava" o caderno diariamente. No caderno 6 as contas desse mesmo aluno aparecem com menor intensidade, principalmente em relação a multiplicação e divisão; há muita cópia da lousa e não aparecem correções por parte da professora. Pela análise foi possível observar que o aluno, de certa forma, regrediu em relação ao período anterior, quando se comparam as atividades oferecidas.

g) Caderno 7

- O que chamou atenção foi a construção coletiva do que os alunos desejam aprender no semestre. No registro aparece: ler, escrever, fazer conta, ler a bíblia, tirar carta, auxiliar nas tarefas dos filhos e aprender a usar o computador. Neste momento percebo que os alunos estão em busca de melhores condições de vida e almejam mais do que ler e escrever, o desejo pela informática atribui à escola outras funções que para esse público em específico será o único espaço que poderá oferecer tais oportunidades.

h) Caderno 8

- A única ocorrência discrepante dos demais foi a construção de um texto coletivo sobre as dicas de como economizar água, em função do Dia Mundial da Água.

i) Caderno 9

- Há a descrição sobre a exibição de um filme, a escrita de sua sinopse e uma frase: momento de reflexão após o vídeo. Pode-se subentender que houve discussão oral sobre o filme a que assistiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação e análise dos dados, é importante reiterar que não há relação entre uma atividade e outra, e que não há o estabelecimento de uma rotina nas atividades apresentadas aos alunos, o que pode ser indício de uma falta de planejamento global do curso. Talvez essas análises pudessem ser mais qualificadas caso fossem observadas as atividades em sala de aula. Por se tratar de Termos iniciais (I e II) da EJA, que focam o processo de alfabetização, não é possível ter clareza sobre se as atividades oferecidas aos alunos promovem realmente a alfabetização, ou melhor, não é possível saber se estes alunos leem e escrevem com autonomia (talvez nem as próprias professoras o saibam). Pode ser que tudo esteja mais detalhado no caderno de registro das professoras juntamente com o planejamento, mas isso seria outra etapa de coleta e análise dos dados, que não estava prevista neste trabalho.

Neste trabalho foi possível verificar, em suma que:

- a EJA, a julgar pelos dados, não guarda especificidade quanto aos aspectos pedagógicos – se comparada à escola "regular" – e mantém atividades infantilizadas;
- há aspectos extremamente importantes a serem considerados na formação dos docentes que atuam na EJA, com vistas a preservar essa especificidade, como ficou demonstrado na análise dos dados;
- há outras pesquisas a serem desenvolvidas a partir desta, abordando aspectos como os seguintes:

  - Mesmo diante dessa falta de especificidade, os adultos permanecem na EJA, talvez por serem mais responsáveis e persistentes. Fica a pergunta: como se comportam os adolescentes frente às atividades vivenciadas na EJA (a julgar pelo que aparece nos cadernos dos alunos analisados)? Eles permaneceriam na escola? Se sim, como reagiriam ao currículo? Esse é um tema interessante de ser futuramente analisado.
  - O que os alunos de EJA querem da escola e por que permanecem nela?

Ao final desta pesquisa percebemos que alcançamos apenas parcialmente nossos objetivos. Foi possível alcançar, contudo, um objetivo maior: analisar as práticas pedagógicas presentes na escola e no cotidiano dos alunos. Concluímos, no entanto, que apenas uma dessas direções foi contemplada: a escola apareceu como a grande promotora de atividades descontextualizadas. Apesar dos impasses surgidos no decorrer da pesquisa podemos afirmar que esta contribuiu em muito para uma revisão nos conteúdos, no currículo, na formação dos educadores visando a oferta de uma educação de qualidade respeitando a especificidade dos educandos e educandas da EJA.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000b.

BRASIL, MEC. **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento.** Coordenação e texto final (de) Vera Maria Massagão Ribeiro – São Paulo: Ação Educativa; Brasília, 2001a.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Diário Oficial da União, 05/10/1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfia.** Rev. Katálysis. Florianópolis, v. 10, n. esp. 2007, p. 37-45.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

PROJETO "ÁGUA NA BOCA": A CULINÁRIA COMO RECURSO AO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA CRECHE

Lígia Maria Sciarra Bissoli; UNESP - Rio Claro; ligiabissoli@ig.com.br

Resumo: Considerando a conformidade de opiniões entre estudiosos a respeito da importância da participação ativa da criança no processo de construção do conhecimento sobre a leitura e escrita, e a necessidade de introduzi-la nesse universo, o presente trabalho visa a compartilhar atividades dessa natureza realizadas por crianças de dois a três anos de idade, alunas de uma creche municipal localizada na cidade de Rio Claro-SP. As atividades fazem parte do projeto intitulado "Água na Boca", envolvendo a confecção de um livro de receitas, entregue aos pais em uma manhã de autógrafos. Recorreu-se, como arcabouço teórico, à proposta de Jolibert (2005), a qual enfatiza que o processo de alfabetização inicia-se antes da criança adentrar na escola e que, sendo o contexto extraescolar povoado pelos mais diversos tipos de textos, é importante propiciar à criança o contato e a interação com a maior diversidade possível de situações comunicativas, em que ela atue como leitora e produtora de textos remetidos a destinatários reais. O acompanhamento dos trabalhos permitiu verificar que o reconhecimento, por parte das crianças, do uso da leitura e da escrita para a satisfação de necessidades cotidianas (informação, registro, solicitação, convite) contribui para o estabelecimento de uma relação positiva com o ato de ler e escrever, mesmo que ainda não os realize de maneira convencional. Igualmente confirma a concepção de leitura como atribuição de sentido e não codificação, alicerçando a ideia de que as crianças não precisam atingir certa idade para começar a construir seu conhecimento acerca da leitura e da escrita. A Pedagogia por Projetos, nesse contexto, constitui-se em proposta que permite acolher a participação desses sujeitos em situações nas quais a escrita e a leitura são requisitadas, de forma prazerosa e abrangente. No caso específico de crianças na faixa etária de creche, é pertinente considerar, a partir dos resultados do presente trabalho, que elas, mesmo não lendo e escrevendo convencionalmente, manifestaram curiosidade e interesse nas atividades, confirmando a afirmação de Smolka (1989) de que a leitura é certamente uma atividade humana, reflexiva e crítica e não se resume à decifração mecânica.

Palavras- chave: alfabetização, educação infantil, Pedagogia por Projetos.

INTRODUÇÃO

Ler não é decifrar; escrever não é copiar.

Emília Ferreiro

Temática desenvolvida em diversos estudos e debates, a alfabetização mobiliza, ao longo dos anos, pesquisas de diferentes segmentos, na tentativa de encontrar respostas para questões relacionadas à maneira como o aluno se apropria do conhecimento a respeito da leitura e da escrita. No âmbito acadêmico, há uma conformidade de opiniões entre pesquisadores (Ferreiro; Teberosky, 1985, Jolibert, 1994; Micotti (1998) sobre a necessidade de se considerar a experiência anterior da criança com portadores de texto para adequar estratégias e desafios que permitam a esse aluno avançar, cada vez mais, no processo de aprendizagem do ler e do escrever, uma vez que seu contato com o universo letrado acontece mesmo antes de sua chegada à escola. Essa visão trouxe novo entendimento a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança: um processo de construção no qual ela vai, aos poucos, interagindo com seus saberes prévios e com os novos saberes que percebe, produzindo seus próprios conceitos de forma gradativa e dinâmica. Desse modo, pode se afirmar que a criança interage com o "mundo letrado" muito antes de receber ensinamentos sistematizados sobre os códigos de escrita e de leitura na escola. Seus conhecimentos vão sendo desconstruídos em alguns aspectos, para serem reformulados em outros, até conseguir apropriar-se, totalmente, dos conhecimentos relacionados à alfabetização e ao letramento (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 26).

As afirmações acima descritas remetem ao trabalho desenvolvido na Educação infantil e suscita indagações a respeito da forma como a escola realiza essa aproximação.

Sabe-se que, durante muito tempo atribuíram-se à antiga "pré-escola" sentido e funções diversos, cujas consequências foram o desenvolvimento de uma atitude de passividade diante dos alunos, limitando as possibilidades de questionamentos e expressão de ideias. Hoje se entende o quão importante os primeiros anos de vida são para o desenvolvimento de estruturas mentais que vão se aperfeiçoando gradativamente, o que é confirmado pela tradução, em diretrizes e normas, desse direito ao desenvolvimento, crescimento e aperfeiçoamento, marcando um importante momento de reflexão na história da educação infantil do país.

A inserção da educação infantil como etapa da educação básica pela Lei 9394/96, a qual dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe novos rumos para esse nível de ensino. A educação infantil passa a ter então um estatuto educacional

e não mais puramente assistencial, começando a integrar e a pertencer às ações educativas das políticas educacionais definidas pela União, Estados e Municípios. Tendo em vista essa nova realidade, instituições de educação infantil procuram se adequar às novas diretrizes. As transformações não se referem apenas a mudanças estruturais ou curriculares, mas também ao profissional que disso se ocupa, redimensionando sua função e exigindo reflexão sobre qual indivíduo se pretende formar nesse contexto.

Ao considerar as creches e escolas de educação infantil não apenas como espaços de cuidados instrumentais, mas também como local de construção de conhecimento e de acessibilidade do conhecimento sistematizado, social, torna-se pertinente considerar que deva ser concedida pela instituição a oportunidade de participação da criança em situações em que a função social da escrita seja apresentada. Corroborando com a afirmação acima, Jolibert (1994), menciona que, dessa forma, diferentes contextos de alfabetização devem compor o ambiente escolar, sobretudo aqueles que valorizem as interações e o contato das crianças com materiais escritos e acentuem a função social da escrita. Inseridas nessas práticas, os alunos aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo. Ainda discorrendo sobre o assunto, a autora considera que a construção de competências pelo aprendiz, como apropriação de indícios, adivinhações, comparações entre textos ou palavras conhecidas e produções de textos, devem ser encorajadas e aprimoradas pela escola.

Considerando a questão do acesso à leitura e à escrita por crianças pequenas, pode-se afirmar que o objetivo maior é acolhê-la e ouvi-la, torná-la parte integrante das práticas na sala de aula, participante e gerenciadora do tempo e do espaço em sua classe.

O aprendizado ocorrerá mediante a interação e observação de comportamentos leitores e escritores, elaboração da própria produção e também por intermédio das experiências proporcionadas pelos problemas criados, resolvidos ou não. Dessa forma, o aprendizado da leitura e escrita na escola é uma possibilidade de conduzir as práticas educativas de maneira que o ensinar e o aprender se tornem ações interligadas. Dar visibilidade a essas práticas na alfabetização significa tornar a aprendizagem da leitura e da escrita em algo significativo e prazeroso.

Uma questão que se coloca diz respeito ao acolhimento das crianças que não leem convencionalmente em atividades que envolvam situações reais: como a escola

pode oferecer e organizar espaços nos quais o essas atividades aconteçam? Qual o papel do docente nesse processo? Tais questionamentos remetem à proposta da Pedagogia por Projetos.

A PEDAGOGIA POR PROJETOS

Apesar de já serem vislumbradas mudanças, em muitas escolas ainda se verifica a ideia de que as questões de alfabetização devem girar em torno do "Como ensinar a ler e escrever?" e não de "como a criança aprende a ler e escrever?". Depreende-se desta afirmação que as decisões sobre como proceder ainda estão a cargo dos professores, sem levar em conta o que os alunos têm a mostrar e contribuir. Diferentemente do que ainda se apregoa, a criança não espera adentrar aos muros da escola para pensar como se escreve e como se lê, ou seja, ela não é convidada a ler e escrever, mas se insere no mundo letrado e com ele mantem contato desde cedo (Ferreiro 1985, 1987). A partir do primeiro contato da criança com portadores de texto, ela já constrói hipóteses, com muito interesse, sobre aquilo que observa o adulto fazer. Nesse contexto, o papel da escola no tocante à alfabetização é possibilitar a aproximação e participação da criança com atos de ler e escrever, o que suscita indagações sobre como oportunizar esse contato de maneira estimulante e mobilizadora.

A Pedagogia por Projetos, conjunto de elaborações teóricas difundidas por Josette Jolibert e seus colaboradores, constitui-se em proposta de aprendizado que privilegia o aluno e o coloca na posição de parceiro do professor. Trata-se de projetos de vida, elaborados para resolução de problemas da classe e da escola, nos quais a leitura e a escrita são utilizadas para diferentes fins: lembrar, convidar, solicitar, adquirir, executar, registrar... Para Jolibert (1994): "A pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha *pra valer* e dispõe dos meios para afirmar-se como agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade.".

O projeto, nessa perspectiva, visa à solução de problemas reais, do cotidiano da escola e da sala de aula: convidar os pais para a reunião, fazer uma receita de bolo, um cartaz solicitando algum material, um bilhete para a professora de outra classe, etc. Eis o diferencial entre os projetos implantados em muitas escolas, que na sua maioria são

padronizados e cujo conteúdo muitas vezes não corresponde às situações reais, presentes em seu dia a dia na escola. Isso não quer dizer que "Projetos Temáticos" não possam ser desenvolvidos, mas que há a possibilidade de inserção dos *projetos de vida* dentro de Projetos Anuais da escola sem prejuízo ao conteúdo. Por exemplo, no mês de junho, podem ser confeccionados cartazes para convidar as crianças de outras escolas para a festa Junina da escola; no mês das mães podem ser confeccionados livrinhos de receita como lembrancinhas, havendo inúmeras outras situações de aplicação.

Partindo dessa proposta e levando em conta que a formação de um leitor competente está vinculada à constante presença de textos no âmbito escolar, o trabalho com a culinária ganha relevância, revelando-se um veículo desafiante e lúdico ao aprendizado das características de um tipo de texto em particular: a "receita". Nos limites desse trabalho, será focalizado esse portador de texto, incluído no gênero textual ficha técnica. A função da leitura desse texto é "ler para fazer", ou seja, as orientações contidas no texto "receita" irão permitir que o leitor elabore pratos culinários. O trabalho envolveu, além do preparo, a escrita espontânea de receitas, posteriormente compiladas em um livro que foi entregue pelos autores a seus pais em uma manhã de autógrafos.

NO INÍCIO ERA A IDÉIA...

- Vamos fazer um livrinho de receitas?
- Vamos!
(Maternal I)

Na primeira reunião com os professores e monitores, a discussão versava sobre qual seria a temática do Projeto anual da escola. Uma monitora sugeriu que fosse "algo relacionado ao preparo de alimentos", ideia aceita por unanimidade, por se tratar de atividade prazerosa e já trabalhada nas demais salas, além de ser aceita pelas crianças.

Assim foi definido o tema do projeto. O título "Água na Boca" obteve mais votos, entre os títulos sugeridos. A ideia do livrinho foi de uma professora, que havia participado de uma tarde de autógrafos na escola da filha, e trouxe a sugestão para a pauta. Todos concordaram que seria uma linda lembrança de fim de ano dada aos pais.

Integrado ao Projeto anual, foram desenvolvidas as atividades a seguir apresentadas, projetos dentro do Projeto maior da escola, e que envolveram situações reais, nas quais a leitura e a escrita revelaram sua função social: ler pra lembrar, ler para informar-se, ler para executar. Ressalte-se que, apesar da utilização de outros gêneros textuais como listas, cartas e convites no decorrer do projeto, a ênfase será dada à interação das crianças com o gênero textual "receita".

O PROJETO EM AÇÃO

Objetivos:

- Acolher as crianças e suas opiniões nas atividades que envolvam a leitura e a escrita dentro do projeto;
- Propiciar às crianças o contato com o gênero textual "receita";
- Oportunizar a participação dos alunos na elaboração dos textos, compra de ingredientes e ilustração das receitas do livro;
- Reservar um momento para a escrita e leitura espontâneas;
- Organizar um espaço para diálogo no final do projeto, procurando estimular as crianças a refletirem sobre o projeto em si: foi bom? O que mais gostaram de fazer?

Envolvidos: 60 crianças de 2-3 anos (Maternal I), de uma escola de Educação Infantil do município de Rio Claro, São Paulo. Para este trabalho, serão compartilhadas experiências envolvendo uma classe apenas, composta de 20 crianças.

Duração: fevereiro a dezembro de 2013.

DESENVOLVIMENTO: PREPARO DE UM BOLO DE CENOURA

As atividades envolvendo culinária são exercício frequente na escola e nas classes. Essa receita foi realizada durante as atividades relativas à Páscoa. A escola recebeu a visita do "coelho", e as professoras aproveitaram a curiosidade das crianças para mostrar a elas que o coelho apreciava cenoura, estimulando assim, os alunos a também comerem essa hortaliça. Uma criança disse que sua mãe fazia bolo com a cenoura, fala que serviu de "gancho" para que a docente lançasse para a classe a ideia de se fazer um bolo utilizando as cenouras existentes na cozinha. As crianças deram a

cenoura ao coelhinho, provaram um pouco a cenoura ralada, e se animaram em fazer o bolo. Sentadas em círculo com a professora, elaboraram o Projeto Cenourinha, apresentado abaixo e exposto durante toda a atividade:

PROJETO CENOURINHA		
O que vamos fazer	**O que precisamos**	**Como conseguir**
Bolo de cenoura	Comprar os ingredientes	Pedir dinheiro pra diretora
Cobertura	Papel pra escrever a receita	Ver se tem na escola
	Não se esquecer de nada	Escrever tudo
	Forno pra assar, vasilha.	Pedir pras merendeiras
Escrever a receita grande	Cartolina, caneta pra desenhar.	A professora escreve O Maternal cola as figuras
Escrever a receita para o livrinho	Computador	A professora digita O Maternal Ilustra

Cada passo relatado no quadro exigiu concentração e interesse das crianças. Estas foram até a Direção com uma cartinha, solicitando dinheiro para a compra dos ingredientes. Para tanto, utilizaram-se de uma lista, lida pela professora e "reforçada" pelas crianças... Ovos, chocolate em pó, cenouras, óleo... .

De posse do dinheiro, foram ao supermercado e, curiosas, observaram toda a transação, desde o uso da lista até a compra e o pagamento.

Com os ingredientes em mãos, dirigiram-se à cozinha, para pedir a autorização das merendeiras para utilizar os utensílios de cozinha listados: liquidificador, forma, forno...

Finalmente, na sala, procedeu-se à execução dos passos da receita (ler para fazer) utilizando como indícios os rótulos de alguns ingredientes e também desenhos.

- vamos fazer tudo direitinho para *não esquecer nada*...
- tem que *quebrá os ovo* antes...
- a cenoura tem cor bonita...
- que cheiro gostoso (manuseando a lata de achocolatado)
- a mãe vai *fazê* pra mim...

O feitio da receita foi coletivo, com a professora rememorando tudo o que havia acontecido e sendo a escriba, com as crianças em círculo sentadas no chão. Ao lado das palavras, algumas crianças colaram a figura correspondente. Receita pronta, a docente realizou a leitura coletiva com os alunos. Notou-se que as crianças apoiavam-se nos indícios visuais na tentativa de atribuição de sentido ao texto; outras, já reconheciam as letrinhas como é o caso do aluno J.V. (2 a, 6 meses), cujo diálogo com a professora é apresentado abaixo:

JV: aqui é *o o-vo*...

P:como você sabe que está escrito ovo se eu nem colei a figura?

JV: porque essa letra é de ovo... Orlando... meu pai (com o dedo na letra "o")

P: Como você sabe que é o "o" aí?

JV: Meu pai escreve "O" no nome dele. E eu vi.

Outra criança, (C, 2a, 8 meses), passando o dedinho por toda a extensão da cartolina, lia:

- Bolo de *cenoula*...*tleis* ovos, uma *xícala* de óleo...uma colher...por no fogão...

M, (2a, 6 meses) só sabia que naquele papel "tinha a comida que ela comeu hoje na escola"...e foi o que ela falou para a mãe. A mãe retornou no dia seguinte dizendo que M. "ia levar o papel para a mãe fazer bolo pra ela em casa".

Finalmente, S. (2 a, 7 meses), ficou tão feliz em ilustrar a receita no seu livrinho que já queria levá-lo, chorou e fez com que a professora xerocasse a receita ilustrada para que ela levasse para casa. A mãe disse que a menina "leu" a receita para ela durante o trajeto para casa.

Após a leitura, as crianças receberam uma folha de papel e escreveram do seu jeito a receita do bolo. Como exemplo, é apresentada abaixo a produção da aluna L (2 anos e 4 meses):

L: Bolo de cenou-ra... (Riscando o canto superior direito da folha com o lápis).

P: Leia sua receita, L.

L: ovo, *nes-cauzo*...óleo...uma *xícala*...

...faz assim com a massa (executando movimentos com a mãozinha) e apontando uma figura em espiral que grafou no papel.

...*esquenta o fogão* (riscos fortes no papel)...

...que delícia... (riscos no final da folha)

Ao perceber mais um grafismo, a professora interveio com a seguinte questão:

P: e aqui?

L: Aqui é *o meu nome*, é a receita da L. (passando o dedinho por toda a extensão do grafismo).

O FECHAMENTO: HORA DE REFLEXÃO

De posse do projeto (quadro), foram relembrados com as crianças todos os passos para se chegar ao produto final, desde a cartinha à Direção até o preparo do bolo. Crianças pequenas podem realizar essa avaliação, desde que as questões sejam adequadas e claras para elas. A professora leu os passos e perguntou:

Professora	Alunos
Fizemos a cartinha para a Diretora?	Sim, a tia escreveu.
Compramos todos os ingredientes? Não nos esquecemos de nada?	Compramos porque a Diretora deu dinheiro. *Fomos lá no* mercadinho. Eu segurei o papel e dei pra tia falar para a moça (referindo-se à lista) Já tinha cenoura na escola, não compramos. *Tava muito sol* lá na rua.
Fizemos a receita? Deu certo?	Fizemos com a tia. Foi na folha grande. Ela pendurou na *losa.* (referindo-se à cartolina). Deu. A cozinheira *olhou* o bolo pra gente e avisou. A *tia colocou* o Nescau em cima do bolo.
Vocês gostaram do bolo? Quem não gostou	Duas crianças não comiam cenoura, e responderam que só gostaram da cobertura.
A professora fez as cópias da receita para a classe colocar no livrinho?	Depois, no outro dia.
Desenhamos e pintamos para o livrinho?	A gente *pintou assim* (imitando a pintura da cenoura com o dedinho).

Essa "construção do tempo" foi muito produtiva. As crianças acompanharam e rememoraram todos os passos do projeto, desde a ideia inicial. Puderam se colocar, dizendo do que mais gostaram e entender o processo de elaboração do livrinho, perceber que nele vai sendo inserida uma receita por vez, e que cada uma possui características diferentes, tanto na execução quanto na aquisição de ingredientes, no espaço (algumas foram preparadas no refeitório; outras na sala), etc...

Após ouvir as crianças, deu-se por encerrada aquela etapa. Ressalte-se que essa receita ficou exposta na sala.

A ILUSTRAÇÃO DO LIVRINHO

Após o feitio e as produções, as crianças ilustraram a receita, agora digitada pela docente e impressa na escola. A docente usou a figura de uma cenoura para as crianças pintarem com os dedinhos e desenharem embaixo. Esse texto compôs, junto com mais oito receitas realizadas durante o ano, o livro de receitas da sala, o qual foi entregue aos pais na festa de final de ano.

Ao entregar os livrinhos, os alunos reconheceram todas as receitas. Uma criança disse que "comeu tudo isso" folheando o livro para os pais. Outra elegeu a receita que mais gostou e "leu" aos pais na reunião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da Pedagogia por Projetos, ao colocar todas as crianças como parceiras na solução dos problemas colocados, revela-se uma possibilidade de interação e aprendizado. Agindo na condição de leitores e produtores de textos, as crianças puderam atribuir sentido e reconhecer o caráter social da escrita e da leitura, embora não saibam ler e escrever convencionalmente, o que amplia o conceito de alfabetização como atribuição de sentido e não decifração.

Quando a criança consegue enumerar as características do texto "receita", mencionando que na receita do bolo é necessário mencionar o título da receita, os ingredientes, modo de fazer, já se vislumbra, embora timidamente, um reconhecimento sobre a silhueta desse tipo de texto. Essas constatações podem servir de subsídios ao

trabalho docente à medida que contribuem para a reflexão sobre o processo de atribuição de sentidos pelo aluno. Evidenciam também a importância do trabalho do professor no sentido de fornecer o apoio necessário ao desenvolvimento de cada aluno, tratando a cada um como ser único e, ao mesmo tempo, social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 14/09/2014.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. (Coord.) **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

MICOTTI, M.C.O. (Org.). **Alfabetização:** assunto para pais e mestres. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 199, p. 5 – 24.

SMOLKA, B. Luíza Ana. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

TRABALHOS COMPLETOS

Novas linguagens – Linguagens outras em educação

(SUB)VERSÕES DO ANATÔMICO: CORPO, NÃO-CORPO, CORPO-OUTRO

Artur Rodrigues Janeiro; Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro; artur.bio2007@gmail.com

Resumo: A anatomia dos corpos, seja de humanos ou de demais animais, sempre foi objeto de admiração, interesse e estudos tanto na Arte como na Ciência. Entretanto, cabe apenas à Arte e à Ciência dizerem o que é o corpo? Cabe à Ciência manipular o corpo sem se preocupar com as consequências sociais, políticas e até mesmo econômicas? Cabe à Arte ditar representações do corpo sem se deparar com opiniões divergentes? Esses e muitos outros questionamentos atravessam o material-objeto de estudo do presente trabalho que é a técnica criada pelo anatomista alemão Gunter von Hagens – a *plastination* –, bem como as produções dela originadas. Segundo Von Hagens, trata-se de uma técnica de preservação de tecidos biológicos, por meio da qual é proporcionada a visualização e compreensão do real (correto) corpo (não somente) humano; trata-se, consequentemente, de uma preocupação didático-pedagógica para com a divulgação e aprendizagem sobre a anatomia animal. Entretanto, em meio a esse discurso provindo da Ciência, podemos, a partir da obra de Von Hagens, ainda pensar em corpo da mesma maneira que pensaríamos em um corpo simplesmente morto? Em outras palavras, um corpo advindo da *plastination* ainda é corpo? Ou seria não-corpo? Talvez corpo-outro? Ou seria tudo isso em distintos tempos de um mesmo processo químico-físico? Como, então, ser possível falar em "visualização do real corpo humano"? Real? Às vezes a Ciência permite-se cegar-se diante de grandes conquistas – afinal, seria a *plastination* um passo para mais próximo da vida eterna? Entretanto, de que manutenção/preservação da vida poderemos falar com a obra de Von Hagens se o corpo pode nem ser mais corpo? Sendo uma criação, tal feito da Ciência mais ainda se aproxima dos feitos da Arte, reforçando suposta Bioarte... Suposta? Pode a Bioarte ser também aplicada a cadáveres? Bioarte de matéria "morta"? Com isso, em meio às versões de corpo e à subversão à qual o anatômico encontra-se submetido no seu mais transformante sentido (não excluído o de destruição), o presente estudo, uma vez debruçado sobre uma matriz epistemológica pós-moderna de compreensão do mundo, busca, sobretudo com Gilles Deleuze, propor o conceito arte-anatomia e alguns desdobramentos – trata-se de uma nova leitura, em diferente linguagem, acerca do corpo da/na obra de Von Hagens; bem como possíveis contribuições a uma educação voltada à Ciência.

Palavras-chave: arte; criação; biologia

INTRODUÇÃO

Gunther von Hagens é um cientista alemão, médico por formação acadêmica que em 1975, enquanto observava uma coleção de peças anatômicas embutidas (mantidas) em resina (denominação dada a polímeros plásticos), questionou se ao invés de revestir externamente essas peças, se não seria interessante encontrar uma maneira de introduzir determinada substância, a nível celular, a fim de melhor preservá-las estruturalmente. Foram várias as tentativas para se alcançar a

então inovadora técnica capaz de corresponder às expectativas do seu criador – a *plastination*, patenteada em 1977 e aqui traduzida em plastinização.

Como o próprio criador da técnica revela, a plastinização é um processo que se mantém na interface da disciplina médica de anatomia com a química moderna dos polímeros. Em tal processo, um cadáver, peça ou corpo a ser trabalhado, necessita ser inicialmente privado da sua decomposição, ou seja, para tanto, é fundamental a remoção da água e das gorduras, pois elas são os elementos necessários à sobrevivência de bactérias e demais micro-organismos decompositores que degradam a estrutura do material a ser trabalhado. Porém, após a remoção desses elementos o processo da plastinização ainda se mantém demasiadamente complexo.

Acontece que, devido à incompatibilidade química existente entre os fluidos corpóreos, gorduras e polímeros, é preciso submeter o material biológico a uma imersão em acetona pois, uma vez que ela é solvente, miscível em água e concomitantemente compatível com os polímeros, será por meio dela que a água e as gorduras serão removidas do interior das células e tecidos – fundamentalmente por um procedimento a vácuo para assegurar uniformidade ao processamento do material. Tão logo todo o material seja impregnado pela acetona, a mesma deve ser removida lentamente (assegurando a não geração de eventuais bolhas – o que interfere em posteriores tratamentos) para somente assim então ceder espaço ao preenchimento pelos polímeros.

Após a impregnação por polímeros, o material é submetido ao processo de cura (processo de tratamento final), no qual os polímeros são submetidos a diversos fatores aos quais são reativos, como alterações de temperatura, iluminação e exposições a gases para que coloração, textura, rigidez e maleabilidade adequadas e refinadas sejam garantidas ao material já plastinizado – um *specimen*, de acordo com Von Hagens.

Assim, alcançado *o quê é* e o *como se dá* a plastinização, torna-se necessário pensar: *para quê* plastinizar. Segundo Von Hagens, seus espécimes servem para dois propósitos: o primeiro deles se refere ao comparar órgãos que eram saudáveis a órgãos que eram doentes, por exemplo, os pulmões saudáveis de alguém não fumante em comparação aos pulmões de um fumante. O segundo propósito consiste no promover a visualização correta (e então eu diria saudável) do posicionamento dos constituintes anatômicos do corpo, pois é partindo dessa ideia de visualização correta do corpo, que Von Hagens atribui à plastinização a capacidade de revelar a nossa real "face interior", a unicidade anatômica de cada ser e o quê nós somos: "naturalmente frágeis em um mundo mecanizado" (VON HAGENS, 2002).

Entretanto não se pode permitir que o encanto da obra/produção de Von Hagens iniba a realização de leituras-outras a seu respeito... Leituras-outras que caminham na contramão do comumente associado ao trabalho de Von Hagens... Leituras-outras de criação e não de representação do corpo – que corpo é esse que a plastinização fornece? É possível ainda se falar em um corpo humano? É uma criação? Assim, objetivando tentar responder não taxativamente essas questões, o presente estudo mostra um caminho de dispersão de ideias que, passando pelas três seguintes seções – *O Corpo: impressões e (im)precisões do biológico*, *Não-corpo dos processos*... e *Corpo-outro* –, propõem ilustrar/refletir uma interface entre Ciência e Arte, utilizando o trabalho do anatomista alemão Gunther von Hagens.

CORPO: IMPRESSÕES E (IM)PRECISÕES DO BIOLÓGICO

O corpo humano, estando vivo ou morto, vivente ou morrente, é um campo vasto de contradições, ou melhor, é um território fértil de possibilidades de leituras, sensações e emoções. Está vivo e está morto; vive morrendo em partes, fragmentos, e se renova, renasce, pelo que morre, pela morte. É vivo corpo carregando microcadáveres e nem por isso alguém o chama de corpo morto. E quando morto, ou melhor, morrendo, ninguém percebe o fervor com que a microbiota habita suas entranhas: e nem por isso o concebem vivo – é corpo que passa do quente ao gélido, do frio à efervescência... de emoções também. É racional, mas nem sempre racionalista; parece ser mais ativo perante a sociedade e mais passivo perante a si mesmo; é aglomerado de instantes, de mudanças, de transições: é movente, crescente, saudável – nem sempre – pouco importa. Tem sabor... E o sabor conhecido não é o da sua carne – apenas sabores superficiais. Tem odor, mas é sentido comumente o "des-odor", o desodorizante; vivemos/morremos mascarando suas fragrâncias. Tem mistérios que se acredita terem sido descobertos... acredita-se. Mas, é corpo assombrado e assombroso por tudo isso; naturalmente viscoso, molhado de água-vida/morte; é degrade do vermelho pulsante ao cinza trazido pelo formol... geralmente. É isso e muitas outras impressões... imprecisões que se somam, se misturam... É isso... ou não, ou outro.

E "é" pela Ciência, através do desenvolvimento do conhecimento anatômico. Vêm da Antiguidade importantes nomes ao desenvolvimento da Anatomia, como Homero, Hesíodo, Alcmêon e, então, Hipócrates, considerado o "pai da medicina". Todos esses nomes foram responsáveis pela realização de dissecações de animais (geralmente domésticos), ainda que, segundo alguns registros, apenas Alcmêon tenha realizado dissecações de corpos humanos. A

compreensão do interior do corpo humano dependeu da abertura de corpos não-humanos, o quê, apesar de estranho, segundo Ernst Mayr (1998, p.107), representou "uma importante contribuição para o desenvolvimento da pesquisa na anatomia e na ciência médica".

Posteriormente, as investigações anatômicas progrediram na Escola de Alexandria através das dissecações realizadas por Herófilo da Calcedônia e Erasístrato. Talamoni (2012, p.57) salienta que se tratou de um "local no qual a Anatomia alcançou, pela primeira vez, o status de disciplina" – e complementa: "a disciplina anatômica, bem como a descoberta do corpo em sua dimensão 'objeto de estudo', são produções culturais, uma vez que são científicas, de conhecimento" (TALAMONI, p.54).

Após a Queda de Alexandria, entre a ascensão/expansão do Império Romano e a Idade Média, o nome de Galeno ganha destaque. De acordo com Mayr (1998), pode-se dizer que a obra anatômica de Galeno estava impregnada pela teologia cristã, como pode ser percebido no excerto abaixo

> A teologia natural cristã não era um conceito novo. A harmonia do mundo, e a aparente perfeição das adaptações do mundo da vida, impressionou seguidamente os observadores, muito antes do aparecimento cristianismo. [...] A ideia de que a Terra era um ambiente planejado e adequado para a vida foi mais profundamente cultivada e enriquecida pelos estoicos. Galeno endossava vigorosamente o conceito de um plano, obra de um criador sábio e poderoso. (MAYR, 1998, p.114)

Apesar disso,

> Galeno foi uma figura fundamental na história da Medicina por realizar investigações que se apoiavam tanto nos escritos hipocráticos quanto nos aristotélicos. Seus conhecimentos permitiram a criação de um sistema médico de investigação no qual a observação e a prova experimental se constituíam em etapas fundamentais. (TALAMONI, 2012, p.59)

Entretanto, segundo evidenciado por Canguilhem (2009, p.32), a experimentação realizada por Galeno abrangeu apenas dissecações de corpos de cachorros, porcos e macacos e não de cadáveres humanos. Com isso, Galeno fez inferências sobre a anatomia humana a partir das estruturas e arranjos anatômicos encontrados em outros animais. Há, ainda, quem considere os estudos e dissecações realizados por Galeno os únicos ocorridos nesse período de transição à Idade Média.

Outro expoente ao desenvolvimento do conhecimento anatômico, posterior a Galeno, foi Andreas Vesalius. Segundo Mayr (1998, p.117),

> Ele mesmo [Vesalius] participava ativamente nas dissecações, inventava novos instrumentos para dissecar, e finalmente publicou um trabalho anatômico com magníficas ilustrações: De Humani Corporis Fabrica (1543). [...] Não obstante, com Vesalius começou uma nova era para a anatomia, na qual o apego escolástico aos textos tradicionais foi substituído pelas observações pessoais.

Se Vesalius inventava instrumentos para dissecar, eis que a plastinização do contemporâneo Von Hagens encontra afinidades. Para dissecar, Von Hagens até se utiliza de bisturis e demais instrumentos tradicionais à Anatomia, porém, também utiliza todo um outro aparato tecnológico e de substâncias – uma invenção, uma criação. Até o presente momento, o corpo vesaliano é de uma anatomia humanista, de resgate do humanismo – é um convite à Modernidade, à criação de novas visões, impasses...

NÃO-CORPO DOS PROCESSOS...

E criações são processos... Processos de transformações. São transformações em que os instantes se tornam coisificações infinitas. É o que origina a inquietação perante a não aceitação passível de que os corpos-frutos (se é que podem ser chamados de corpos) da plastinização de Von Hagens sejam ainda corpos humanos, ainda representações, ainda de mesma natureza. Natureza que... ... Retornando à obra de Von Hagens, passo a imaginar o entra e sai das substâncias, das moléculas, suas substituições... esse processo. Imagino, ainda, a atuação das mais diversas forças físico-químicas em diferentes intensidades... Movimentos invisíveis, equilíbrio dinâmico... E, com isso, realmente acredito ser muito difícil pensar que os chamados espécimes sejam representações de corpos humanos – pois eles são de uma natureza química outra; pois eles são apresentações... Pois eles são algo novo, não o mesmo... que se sustenta pelos dizeres de Deleuze (2006, p.251)

> Elementos idênticos só se repetem à condição de uma independência dos "casos", de uma descontinuidade das "vezes" que faz com que um só apareça se o outro tiver desaparecido: na representação a repetição é forçada a desfazer-se ao mesmo tempo em que ela se faz. [...] Portanto, a repetição é representada, mas sob a condição de uma alma de natureza totalmente distinta, contemplante e contraente, mas não representante e não representada.

Obviamente, o corpo humano foi utilizado como fôrma, como molde... Mesmo que essa fôrma, esse molde, também tenha sido substituída, ou melhor, também tenha sido corrompida pelo próprio processo da plastinização. Mas quando isso ocorre(u)? Em qual momento o corpo deixou de ser corpo e tornou-se não-(mais-)corpo? Nesse fluxo de transformações é difícil especificar

quando... Há apenas estados e não há mais ser... Uma sucessão de iminências, de "pontos de virada", de acontecimentos em que os estados se transformam...

Transformações que parecem desacelerar quando o corpo do anatômico é apresentado por mãos artistas... E se até o presente momento deste estudo a Ciência manteve-se triunfante para falar da Anatomia, eis que a mesma triunfou ao longo dos tempos por meio de diferentes apresentações artísticas. Artistas, artistas e cientistas, cientistas artistas ou artistas cientistas, cunharam várias anatomias (para não dizer "representações anatômicas") – que corpos são esses: da obra de Galeno, passando pelos estudos de Vesalius e alcançando Da Vinci, Rembrandt e D'Agoty? São corpos intencionais... da "intenção de representação do anatômico" que acabou por fornecer diferentes apresentações do mesmo. "Intenção de representação" que prefiro conceber como produção de imprecisões, como criação, ainda que muitas delas tenham almejado ser cópias fiéis do existente ou mesmo do existido – embora tenham se esquecido que o desenho ou mesmo a pintura, antes de chegarem no papel ou à tela, passam pelos olhos de quem traz as mãos habilidosas aos feitos artísticos. Por fim, gosto de intensificar o seguinte dizer de Ana Gomes de Almeida (2013, p.73): "o real não é representado na sua totalidade, o invisível não é tornado plenamente visível" – nossa precisão é invisível, podendo eu dizer que ela é inexistente até que eu a sinta...

... e enquanto a tinta não seca, enquanto a borracha não mais precisa apagar o traçado , eis o estado estendido temporalmente de um não-corpo. Um não-corpo na iminência de tornar-se corpo-outro com a finalização da obra, ou melhor, com o veredito do artista/cientista de que a obra se encontra finalizada. Eis corpo-outro no/do papel, corpo-outro no/do quadro, corpo-outro da plastinização e no espécime de Von Hagens. Corpo-outro que...

CORPO-OUTRO

... por traços, borrões e incisões, foge do vivo para não morrer. Corpos-outros que apresentam ex-cadáveres vivificados... Corpos-outros que são espécimes vivificados. Vivificações dispostas nos mais diversos cenários, nas mais diversas posições, em surreais leituras...

... de um corpo nu de mulher, sentado em posição de exaustão em uma cadeira de madeira disposta a frente de uma janela; por entre teus seios desce reto corte até seu sexo, o qual desabrocha ao ambiente em lábios, útero e ovários. (A partir da imagem da folha 23 (verso) da obra *Isagogae breues, perlucid[a]e ac uberrim[a]e, in anatomia[m] humani corporis a co[m]muni medicoru[m] academia usitata[m]* (1523), de Jacopo da Carpi).

... de um corpo escalpelado de homem; de um cadáver de olhos abertos, em pé e disposto numa árida paisagem, que parece caminhar levando em uma mão um escalpelo e na outra toda a sua pele removida. São Bartolomeu da Anatomia? (A partir da imagem da página 64 – Tábua I do Livro II da obra *Anatomia del corpo humano* (1560), de Juan Valverde de Amusco)

... da escultura de um cavalo e seu cavaleiro, ambos dissecados, em ansioso salto equestre; os mortos que chegam galopantes à frente da batalha da Ciência *versus* a Morte; a vida que mantém-se palco, caminho a ser (per)corrido. (A partir da imagem da escultura *Le cavalier et sa monture* (1771), de Honoré Fragonard).

... de um corpo fértil, frutificado, de mulher que, em pé e com os braços cruzados, lateralmente parece fazer pose ao artista, com cabelos presos por uma faixa, aguarda imóvel enquanto sua criação, futura-geração inviável, ainda encontra-se sentada em seu útero, em apresentação pélvica. (A partir da imagem *Pregnant Woman*, presente em *Anatomie des parties de la génération de l'homme et de la femme* (1773), de Jacques d'Agoty).

... de duas cabeças finamente tramadas por capilares sanguíneos que ou estão dispostos por cima da pele, ou estão visíveis pela palidez da pele; emaranhado escarlate que une olhos, boca, orelhas, pele, músculos, tudo... (A partir da imagem da Prancha de Estudos de Miologia contida na *Essai d'anatomie en tableaux imprimes* (1745), de Jacques D'Agoty).

Surreais leituras que saíram da bidimensionalidade artística rumo à realidade concreta artístico-científica "tridimensionalizada" dos espécimes da plastinização...

... a mulher nua na cadeira, de Da Carpi, está em meio a espécimes que jogam cartas de baralho, que falam ao celular, que dançam, que tocam instrumentos musicais – espécimes dispostos em museus, nas mais diversas e cotidianas atividades.

... o escalpelado de Amusco que é o *The Skin Man* de Gunther von Hagens – o espécime que oferece sua vestimenta biológica frente sua nova vestimenta química, polimérica.

... o atraente cavalo-cavaleiro de Von Hagens que, diferentemente do amarelado ocre enferrujado cavalo-cavaleiro de Fragonard, chama mais atenção do que gera repulsa; cavalo-cavaleiro "von hagensiano" que se empina em plena Times Square à luz da mais pura rotina dos olhares urbanos.

... a grávida mulher de D'Agoty que, plastinizada, agora repousa deitada, com teu ventre-flor desabrochado, expondo útero-ovário desenvolvido, fruto-filho... embrião eterno de geração inviável.

... as tramas capilares das cabeças de D'Agoty em novelo muito mais preci(o)so, muito mais emaranhado de capilares plastinizados por Von Hagens – sua mais nova aplicação da plastinização: a obtenção da estrutura capilar do organismo que um dia foi animal.

... o desenho do Homem Vitruviano (1490), de Leonardo da Vinci, que ganhou a terceira dimensão através do espécime *Modern Leonardo*, de Von Hagens – uma modernização dos anúncios da modernidade ao Renascimento.

... a fotografia Thomas (1987), de Robert Mapplethorp, que, assim como capturado pelas lentes, ganha impressão de movimento de rolagem com *The wave roller*, de Von Hagens.

... e toda uma série de espécimes tanto humanos como de demais animais que encontram-se amplamente divulgados pelo mundo, em grandes museus de ciência. Espécimes abertos que conduzem os olhos dos observadores para as mais inacessíveis entranhas de um corpo que um dia esteve vivo, inacessível plenamente... Espécimes, cospos-outros que... e agora: são Arte ou Ciência? Arte-Ciência? Cienciar-te, talvez, em bioarte? Arte-anatomia?

UMA NOTA SOBRE BIOARTE

Desenhar e... dissecar e... a partir da visualização de uma gama maior de trabalhos anatômicos, concluo ser difícil (para não dizer impossível) perceber, para então dizer, se foi um artista ou um cientista que realizou determinada ilustração, determinado estudo anatômico. Arte e Ciência se imbricam, se abraçam, se entrelaçam mas... nem uma, nem outra, deixa de ser o quê é para ser a outra. É um movimento de aproximação, de sobreposição, que as vezes se intensifica, as vezes não; que as vezes aumenta, as vezes diminui... Encontros; possibilidades de encontros entre a Anatomia lançada pela Ciência com a Dimensão do Corpo lançada pela Arte – é arte-anatomia; um conceito que, por assim ser, traz em si os conceitos anatomia e arte – e esses conceitos por sua vez estão vinculados um ao outro na proporção em que ambos remetem a outros conceitos como corpo e beleza, os quais, por sua vez, já borram qualquer possível ideia de contorno regular pois remetem a aspectos culturais de determinada sociedade em determinada época que estão repletos de outros vários conceitos que também se relacionam transformando-se e deformando-se através da História, através do viver, através dos vivos que criam conceitos, que conceituam.

Diante disso, Arte (a) e Anatomia (b) são componentes conceituais que

> [...] permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indecidível entre os dois: há um domínio ab que pertence tanto a a quanto a b, em que a e b "se tornam"

> indiscerníveis. São estas zonas, limites ou devires, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito. Mas este tem igualmente uma exoconsistência, com outros conceitos, quando sua criação implica a construção de uma ponte sobre o mesmo plano. DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.31)

Além disso, incomoda-me pensar que os espécimes vivificados de Von Hagens ainda podem não ser considerados bioartes por uma questão de Tempo – e depois não venham me dizer que eu não avisei. Lamentarei muito se a obra de Von Hagens ganhar movimentos, funções biológicas e outros atributos vivificadores e ainda assim não evoluir (no sentido biológico do termo), pois não sei desde então se uma vida que não evolui é vida, tão menos sei se é vida uma matéria viva que não evolui – ou pior, não sei se há como uma matéria viva não evoluir (num sentido transformante do termo); pois uma matéria não viva não evolui no sentido biológico do termo. Além disso, emprestando as seguintes considerações de Quintais (2007), tem-se que

> [...] a bio-arte assenta numa concepção topológica dos domínios arte/tecno-ciência em que o "interior" está em contacto com o "exterior", e em que os fluxos, intersecções e trânsitos entre domínios devem ser apreciados, sob pena de não compreendermos a densidade histórica dos problemas levantados, e sob pena também de muito do que se passa no interior dos laboratórios se manter perigosamente arredado do espaço público, dada a pretensa neutralidade dos projectos que aí decorrem. (p.85)

Com isso, penso que devido a associação arte-ciência-tecnologia presente na plastinização, é preciso perceber e aceitar que cada período histórico possui uma Arte, uma Ciência e uma Tecnologia própria à época – ninguém falava em genoma em plena Idade Média, por exemplo. Sendo assim, eu questiono se, por ventura, a Bioarte sempre existiu ou, se ao menos, para o presente estudo, se ela já não existia desde o Renascimento, por exemplo? Afinal, pensando na Anatomia, havia tecnologia, ainda que limitada a bisturis; havia ciência, atrelada a dissecações e observações, e havia arte, ainda que bidimensional, de ilustrações. Além disso, não preciso ir tão distante na História para considerar outras obras como bioartes: eu me recuso a não considerar os trabalhos de Juan Gatti ou mesmo de Walmor Corrêa como bioartes somente por não estarem vivos, pulsantes, biologicamente ativos. Acredito ser importante ressaltar que a arte dispõe-se de vários suportes; a tecnologia existe desde o apontar um lápis de cor e mergulhar a ponta do pincel em tinta até a obtenção de transgênicos; e há ciência desde a medição do ponto de ebulição da água até a descoberta do bóson de Higgs...

Recordo um pensamento de Deleuze (2006) que julgo ser pertinente: "a matéria é, pois, a identidade do espírito, isto é, o conceito, mas como conceito alienado, sem consciência de si, posto fora de si" (p.251). Como estou insistindo em conceber os espécimes vivificados como bioartes,

vejo-me tentado a pensar que a Bioarte é a materialização do conceito arte-anatomia. Assim, por que, então, não pensar em uma Bioarte Anatômica Galênica? uma Bioarte Anatômica Renascentista (para não especificar Bioarte Anatômica Vesaliana)? uma Bioarte Anatômica Contemporânea (de Plastinização)?. Logicamente, quero frisar que estou ciente que essas denominações (esses termos) vêm de olhares atuais debruçados sobre o passado da História e, por isso, pode vir a ser delicado (ou ousado demais, ou até mesmo recusável), por exemplo, pensá-los pois a épocas anteriores à existência do próprio termo bioarte. Ainda assim, aproveitando a ousadia, também desejo disseminar uma definição-outra, mais ampla, mais abrangente de Bioarte – qualquer transformação da vida biológica em arte consistirá em Bioarte – com a ressalva de que essa vida biológica pode (ainda) estar viva ou vir a estar viva e não necessariamente novamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DA IMPORTÂNCIA DESTE ESTUDO

Este é um trabalho de Fundamentos da Educação, ou melhor, de Fundamentos de uma Educação para a Ciência, que não está voltado ao ensino. Além disso, não é um trabalho em Filosofia, não somente em Filosofia da Ciência, por proporcionar e manter certa conversa entre distintos campos do Saber – Arte e Ciência – que extravaza limites filosóficos. Assim, retomo a afirmação de que este trabalho é um trabalho em Educação, pois à Filosofia cabe a formulação de conceitos e as propostas de diálogos – é epistemológica a atribuição; enquanto que à Educação cabe explorar os conteúdos e limites desses conceitos e o dialogar em si com diversas áreas, campos, domínios. Ao menos, é esse o posicionamento do presente estudo.

Por fim, este estudo gera certo mal-estar à medida que passamos a desconfiar da representação da realidade do mundo e na medida em que nos perdemos em infinitas apresentações/criações de então suposta realidade. É um bom mal-estar, se é que assim faço me entender. É um estudo que serve para não deixarmo-nos levar silenciosos, por termos sido silenciados, pelos vereditos científicos que insistem em ditar o certo e o errado de tal realidade; serve como um freio de subjetividade amarrado a uma leitura dura do mundo; um freio que rompe margens, limites; que dá vez/voz ao sujeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos e à Prof.ª Dr.ª Marcia Reami Pechula pelo acolhimento e pelos diálogos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. G. O visível e o invisível: a interpretação da imagem em medicina. In. PIRES, M. L.; PIRES, M. A. B. (Org.). **As Humanidades e as Ciências:** dois modos de ver o mundo. Lisboa: Universidade Católica, 2013, p.65-74

CANGUILHEM, G. **Estudios de historia y filosofía de las ciencias.** Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2009.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997

MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico:** diversidade, evolução e herança. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília, DF: Ed. UnB. 1998.

QUINTAIS, L. Fluidez tectônica. As bio-tecno-ciências, a bio-arte e a paisagem cognitiva do presente. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** N.79, Dez.2007, p.79-94.

TALAMONI, A. C. B. **No anfiteatro da anatomia:** o cadáver e a morte. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VON HAGENS, G. Cadáver, o plastificador de corpos. **Superinteressante**, São Paulo, n. 180, set. 2002. Entrevista concedida a Juliano Zappia.

A INFOGRAFIA: DA COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Elisângela Silvia Martins Marques; UNESP – Rio Claro – SP; liliproflili@hotmail.com

Resumo: É importante percebemos as novas formas de se comunicar que atravessam as mídias, que, por sua vez preenchem grande parte da vida em sociedade, promovendo a comunicação sob os mais diversos formatos. Escolhemos o infográfico por acreditar no seu efeito como um texto para produzir sentidos, considerado um fenômeno da comunicação para a educação. Dessa forma, o texto pretende trazer contribuições referentes à inserção do infográfico presente nas esferas comunicacionais, pois este surge na esfera comunicacional para se tornar uma nova possibilidade para o contexto da educação. O infográfico, reconhecido como um texto, formado pela junção de texto verbal e imagens que se unem para comunicar, mas não apenas comunicar, sua dinamicidade tem por função principal tornar a informação mais compreensível para o leitor, seja este leitor especialista ou leigo. Assim, a infografia está cada vez mais presente nas esferas comunicacionais, embora consolidada no jornalismo, aparece em manuais, revistas, jornais, livros didáticos, internet e panfletos. Nesse aspecto, mudam se os objetivos, pois existem os infográficos cujos propósitos são apenas de informar, de trazer uma notícia, e há os infográficos de divulgação científica que visam trazer conhecimentos, são estes considerados infográficos didáticos. Apresentaremos no conjunto desse trabalho, os infográficos presentes nas diferentes esferas comunicacionais, e apresentaremos um exemplar de um infográfico de divulgação científica, analisando o seu potencial de comunicar para trazer conhecimentos, com o objetivo de reconhecê-lo como um importante recurso para a educação. O infográfico surge na esfera comunicacional com o propósito de informar e a medida que ganha espaço nas mídias, amplia-se suas potencialidades. Para compor esta análise, diversos autores me servirão de base, no entanto, utilizarei mais especificamente para o propósito do presente texto, a abordagem de De Pablos para apontar a estrutura do infográfico nessas esferas, e na perspectiva de Bakhtin, inferiremos o seu efeito-texto para constatar seu potencial para educação.

Palavras-chave: infográfico; comunicação; educação.

INTRODUÇÃO

Ao terminar a composição desse texto, pode ser que seja constituída uma nova mídia, uma nova rede social, um novo celular, com certeza, novas formas de divulgação da informação em múltiplas esferas da comunicação, inclusive um novo formato do infográfico com modelos e propósitos específicos para cada esfera, porém com os mesmos conceitos, sendo seu conceito mais comumente utilizado como sendo a junção de imagem e texto. Ressaltando que a imagem também é um texto, ao passo que comunica, considero o infográfico um texto em si.

Incorporado a imagem, aparecem os textos que vão dar origem ao infográfico, considerado um fenômeno dos novos processos de comunicação, este aparece em publicações jornalísticas, revistas científicas, em livros didáticos, televisão e na internet, onde ganha novos formatos e linguagens. Como uma nova possibilidade de comunicação para aquisição de informações científicas, este surge como um recurso informacional para o jornalismo e toma forma na divulgação científica a partir da concepção de gênero textual de forma a visar propósitos didáticos, que nesse aspecto, o vemos como uma importante linguagem.

BAKHTIN (2003) enfatiza a linguagem em seu funcionamento enquanto atuação social, atividade e interação verbal, de forma a produzir sentidos. E o infográfico promove essa interação verbal e possui uma intertextualidade, além de ser um gênero textual transformado pela ação social. Dentro dessa concepção, podemos entender o infográfico como uma nova linguagem para a educação?

Considerado por mim como um texto em si, o infográfico está atrelado a um processo continuo e socialmente construído, este seria um "fenômeno" ou um "dispositivo" comunicacional? Utilizamos a palavra dispositivo, pois esta se encaixa melhor no significado para o qual o infográfico é utilizado. Diante dos objetivos do presente trabalho, apresentarei de forma breve os conceitos compreendidos para a infografia, as esferas comunicacionais as quais este está inserido e seu potencial para a educação.

O TEXTO INFOGRÁFICO: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

O infográfico vem de um processo de evolução da imagem para o formato que temos hoje, pois essa combinação de imagem e palavras estão presentes na sociedade desde tempos remotos, sendo instrumento que o homem utilizava para representar seu pensamento, como aponta José Luis Valero Sancho:

> O homem moderno entende melhor o que vê que o que lhe conta e faz facilmente seu um novo modo de conceber ideias através de infografias. Estão mudando os meios didáticos, mas não determinados fundamentos epistemológicos, ainda que estejam se transformando muitos dos hábitos comunicativos [...] o ser humano, ao comunicar-se com os outros através de infografias, não estão fazendo nada e novo que rompa com sua condição comunicativa anterior. Ele está fazendo o de sempre, posto que ao largo de toda a história se comunicou mediante representações visuais mais ou menos complexas. (VALERO SANCHO, 2001, p.15).

Da mesma forma que a linguagem verbal passou a ocupar um espaço maior na transmissão de informações, agora, novamente a imagem ganha força nos meios de comunicação, devido à evolução desses meios e às facilidades de reprodução que a informatização e a mídia trazem. Diante desse contexto histórico, propagam-se também a necessidade emergente do homem: se comunicar mais rapidamente. Presumindo-se então, que a imagem pode cumprir esse papel e para ser ainda mais eficaz, que tal juntar a imagem e a palavra para comunicar?

Caixeta (2005) aponta que o uso dos infográficos nos meios de comunicação impressa, particularmente em jornais, não é um fato recente: o primeiro infográfico teria sido publicado em 1702, no *The Daily Courantm*, primeiro diário inglês. Há também o infográfico publicado na primeira página do *The Times*, o jornal de Londres, em 1806, a notícia mostrava o passo a passo de um assassinato.

Profissionais especializados em gráficos e mapas já faziam parte da equipe jornalística nos anos de 1970, estando o departamento de artes ainda sendo estruturado. Em se tratando de revistas, a *Times* faz uso da infografia desde 1930. O infográfico se destacou a partir de 1980, principalmente com o lançamento do *USA Today* (1982), revolucionando o design dos jornais com os elementos visuais.

Já no Brasil, em 1925, a técnica da infografia foi utilizada na primeira edição do jornal *O Globo* com um infográfico na primeira página mostrando o aumento dos automóveis no Rio de Janeiro de um ano para o outro (PRADO, 2005). Foi então que com a chegada dos computadores, em 1985, expandiu-se a produção de infográficos deixando a habilidade manual para trás.

Ainda sobre o surgimento da infografia, a Editora Abril acredita que esta, surgida nos anos de 1970 incorporada à notícia, cresce devido ao impacto que a TV e o computador causaram, podendo tentar aproximar o leitor da revista com a mídia eletrônica, principalmente a TV, que detinha uma abrangente audiência. Ressaltando que a infografia fez e faz uso dos recursos eletrônicos para se apresentar tanto no suporte digital quanto no papel por meio de jornais e revistas.

Em concordância com a Editora Abril, De Pablos (1999, p.54) nos conta que os jornais começaram a segmentar o texto em porções menores e ampliaram o uso de imagens e gráficos para poder competir com uma linguagem já existente, a linguagem visual da TV e, sobreviver ao mundo da comunicação. Para este autor, foi nos anos de 1980 que começou o atual renascimento da

infografia jornalística, devido à perda continuada de leitores, a incorporação nula de jovens e a presença de uma TV cada dia mais global.

Os infográficos aparecem em grande quantidade na internet e têm diferentes propósitos: informar, comunicar, esclarecer algum fato e ensinar. Ao lado das ilustrações e das fotografias, a infografia ocupa cada vez mais espaço na mídia impressa, consolidando-se no jornalismo tanto impresso quanto online; porém, a infografia não está restrita ao jornalismo, pois é encontrada em manuais técnicos, em divulgação científica, em formatos E-book e também em livros didáticos.

Normalmente, os infográficos são utilizados também em cadernos de Saúde e Ciência e Tecnologia, em que dados técnicos estão mais presentes. Partindo do pressuposto que o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida, este atua para a compreensão desses dados técnicos ou até mesmo científicos. A primeira informação que se lê num jornal são os títulos, seguidos pelos infográficos, que, muitas vezes, é o único aspecto consultado na matéria (CAIXETA, 2005).

Para Machado e Gouvêia (2007), o infográfico é considerado um fenômeno por aprimorar um texto associando imagens e palavras para atender a essa nova sociedade, que busca por uma leitura que possa ser compreendida rapidamente e com eficácia, ou pelo menos, que atenda aos propósitos para qual foi destinada. Para os autores, foi através da revolução tecnológica ocorrida nos anos de 1970 e 1980, que o potencial da infografia passou a ser reconhecido. A soma de texto imagem e palavra transformam a complexidade em clareza e os dados abstratos em elementos visuais, pois a representação gráfica perpassa por todas as áreas do conhecimento e ganha força devido à tendência humana a informação visual. Em alguns casos, apenas o infográfico é capaz de delimitar o teor de uma notícia.

Peltzer (1991) e Teixeira (2004) assinalam que a infografia, antes dessa época, era reconhecida como mero elemento decorativo a qual tinha apenas a função de atrair o leitor para a notícia, vista pela imprensa como arte decorativa ou simplesmente como complemento da informação textual do que como informação em si mesma, a infografia, logo, passa a ter o papel de não apenas atrair o leitor, mas de proporcionar um conhecimento com qualidade e passa a ser usada em jornais e revistas.

É importante ressaltar que a infografia surge antes da era dos computadores, o que nos leva a entender que ela não é um produto da informática, embora tenha sido aprimorada por esta. Os autores concordam que a infografia presente na mídia é destinada a pessoas que têm pouco tempo

para se ater às leituras detalhadas. (DE PABLOS, 1999; PELTZER, 1991; DONDIS, 2000; SANCHO, 2001).

Teixeira (2004) salienta que a importância da infografia na mídia impressa se dá como sendo uma necessidade da população de obter conhecimentos, e não qualquer conhecimento, mas os que advêm da ciência e da tecnologia. Posso inferir, portanto, que a infografia é um produto da evolução das formas de se comunicar, porém, questiono se esse tipo de texto pode produzir uma informação com conhecimento.

Considero o infográfico como um recurso não linear, pois, por meio dele é possível contar uma história de forma que o leitor leia parte da informação e consiga entender, ou até mesmo ler de uma maneira não ordenada composta por cores e elementos gráficos. Isso se modificaria caso o infográfico fosse numerado. Para o jornalismo, a autora o considera como um novo gênero jornalístico com uso extensivo para a publicidade.

A inforgrafia parece ser um recurso eficaz na transmissão da informação e sua principal característica, é, parecer se encaixar mais adequadamente ao estilo de vida da população atual, que já não disponibiliza mais tempo para uma leitura de um texto escrito, sendo o infográfico predominantemente visual, pode ser lido em poucos minutos, facilitando a compreensão do leitor.

IMPRENSA, TEXTO E CULTURA

Relatarei brevemente alguns aspectos das mudanças culturais ocorridas a partir da invenção da imprensa, que, desde então, vem alterando as formas de comunicação. A questão crucial para qual corroborou nossos estudos são advindas do século XX, com o surgimento das mídias digitais, que fez com que aumentasse as possibilidades de acesso à informação, através das tecnologias da informação, aproximando cada vez mais emissor e receptor, época em que o jornalismo começa a ter a intenção de proporcionar ao cidadão comum a compreensão das pesquisas nos diversos ramos da ciência, criando modelos de linguagem específicos, textos multicodificados, coerentes com a época atual (VELHO, 2004).

De acordo com Santaella (1983) a semiótica cultural, que significa o estudo das linguagens ou expressões de códigos culturais das mais diversas naturezas, permite a percepção de que a cultura acompanha e se adapta aos novos tempos. Vista por essa lógica, percebo a rápida absorção

das pessoas aos meios midiáticos contemporâneos, sobretudo, pela sua ampla informação visual, possibilitada pelas tecnologias da informação.

O sistema de signos da cultura promove o desenvolvimento de linguagens para os processos comunicativos, dentre eles os textos. Estes sendo o objeto dessa reflexão são modelos elementares para o pensamento semiótico sobre a cultura. Os textos caracterizam o pressuposto de que a cultura confecciona uma trama de relações que não são unificadas por um único sistema de signos dominante, nem mesmo a língua, mas sim pela diversidade semiótica (MACHADO, 2013). Nesse sentido, o texto é um mecanismo elementar de produção da semiose, que, ao se transformar em informação codificada, torna-se perceptível, por isso o texto está inserido na cultura e se manifesta através dela. Esta, não apenas produz um texto, como se constitui como um texto.

Quando afirmo acima: "Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento" (BAKHTIN, 2011), constato que as ciências humanas são ciências do homem em sua especificidade e está veiculada pelo texto, o homem em ação, enquanto fala, cria textos. Para Machado:

> De onde se pode sintetizar a máxima de seu pensamento semiótico: "Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos por toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado". Segundo esta linha de raciocínio, signo gera signo, do mesmo modo que texto gera texto. O texto da cultura pressupõe, portanto, a semiotização do entorno. Tal é a noção desenvolvida pela disciplina teórica em suas formulações fundamentais, como se pode ler no fragmento (MACHADO, 2013 p. 65).

Voltando na perspectiva do pensamento de Velho (2004), a autora cita as pesquisas de Joly (1996) que considera significativa para a semiótica explicar que a estrutura da linguagem visual está baseada na organização de diferentes signos, ou seja, a imagem transporta diferentes categorias de signos: signos icônicos – imagens no sentido teórico, puramente visual; signos plásticos – formas, texturas e cores; signos linguísticos – a linguagem verbal.

E da manipulação desses signos que se cria a infografia, já reconhecida como uma nova linguagem para o jornalismo. Velho (2004) pontua que a capacidade de leitura semiótica vai contribuir para que as pessoas ganhem competência para lidar com as ferramentas do discurso midiático atual, o qual está baseado na mistura de códigos e signos. Enfatiza ainda, que, se iniciar a alfabetização semiótica na educação básica, as pessoas se tornarão mais competentes para a leitura e também a construção de textos midiáticos. Embora o foco dessa pesquisa não recaia no conceito do leitor, e sim, no conceito de texto, acredito ser importante para esta reflexão que se baseia na

semiótica, os pensamentos relacionados a educação advindos de uma jornalista, ou seja, até o jornalismo, que não está intimamente ligado a educação, já reconhece o uso da infografia como uma linguagem e como uma forma de ensino.

Embora haja uma tendência no aparecimento de imagens nos meios midiáticos, como forma de evolução dos processos de comunicação histórica e cultural, não há dúvidas de que o jornalismo, especialmente o jornalismo científico se apropria do uso da infografia para tornar a mensagem/informação mais compreensível culturalmente.

E, como característica dessa cultura semiótica, esse tipo de texto tem a estrutura característica da tela do computador e se apresenta por meio de ícones e símbolos, letras e cores e todo um aparato de características de visualidade que incorpora e representa o momento cultural.

Na perspectiva de Lotman (1981 p.16), qualquer linguagem que sirva de meios de comunicação é, em última instância, constituída por signos. A constituição das linguagens depende de regras de combinação que se formalizam em determinadas estruturas como um modo de hierarquização próprio.

Dessa forma, a linguagem infográfica depende do meio social que as comuniquem, e essa comunicação é aceita na organização social atual, trata-se de um produto social que representa formas de interpretação do mundo por meio desse texto dentro da cultura emergente o qual foi criado, que também é repleto de ideologia:

> Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos. (...) Um signo não existe apenas como uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. (Bakhtin, 2010. p. 32).

Bakhtin (2011) ao considerar que um produto ideológico faz parte de uma realidade, este reflete e refrata uma realidade, menciona que tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo, nos traz um exemplo de como qualquer produto de consumo, pode, ser transformado em produto ideológico, já que, não existe signo sem ideologia, quando fala do pão e do vinho, que se tornaram símbolos religiosos no tratamento cristão da comunhão, e enfatiza, que esses produtos por si só não são ideológicos fora do contexto da religião.

Portanto, o infográfico é um texto cultural do qual a cultura representa-se por meio do texto, e este, é marcado também pela ideologia, pois quando reconhecemos como um produto de consumo, o associamos a símbolos ideológicos.

INFORMAÇÃO OU RECURSO DIDÁTICO?

Como vimos anteriormente, o infográfico ganha corpo e se destaca no jornalismo após o século XX. E assim, esse texto se apresenta ao mundo inicialmente como um recurso comunicacional capaz de transmitir informações de forma rápida e eficaz, colocando-se como um texto da atualidade, objetivo e claro.

A infografia jornalística, além de reconhecer o infográfico como um recurso para transmitir a informação, supostamente com a ideia de facilitar para a compreensão do leitor, o reconhece também como um gênero opinativo ou jornalístico, sendo recurso parte do gênero, podendo manipular qualquer um dos gêneros da infografia (TEIXEIRA, 2010).

No que concerne a infografia como recurso, SCALZO (2004) traz uma definição importante, pois, segundo ela, esse recurso é uma forma de fornecer informações ao leitor, utilizando-se de gráficos, fotos, legendas, mapas, ilustrações, tabelas. Para a autora, esse tipo de texto está no primeiro nível de leitura de qualquer outro meio impresso, e o aponta como sendo a porta de entrada para outros textos, porém, um texto que se apresenta com elementos visuais estimularia o leitor a ler um texto verbal, ou este satisfaria o leitor ao acreditar que a leitura desse texto é o suficiente pra ele?

Sobre o termo inglês *informational graphics,* talvez esta seja a definição mais básica de infografia para o jornalismo, cuja característica principal é de promover a junção de texto e imagem com o objetivo de transmitir uma informação visual mais atraente e mais precisa para o leitor, considerado como um recurso para o jornalismo, que pretende mostrar a notícia em lugar de não somente falar sobre ela (MODOLO 2008).

Como um recurso, o infográfico pode deixar a pauta/reportagem mais atrativa e agradável para o leitor, embora não seja esta a sua função básica, como aponta os jornalistas que escreveram o Manual de Infografia da Folha de São Paulo, Kanno e Brandão:

> O recurso gráfico que se utiliza de elementos visuais para explicar algum assunto ao leitor. Esses elementos visuais podem ser tipográficos, gráficos, mapas, ilustrações ou fotos. A função básica da infografia é enriquecer o texto, permitindo que o leitor visualize o assunto em pauta. Sua função secundária é "embelezar" a pauta, tornando-a mais atrativa (KANNO e BRANDÃO, 1998, p. 2).

Assim, o infográfico jornalístico não é simplesmente um gráfico, um mapa ou uma tabela, utilizado apenas como elementos visuais, mas sim, um elemento explicativo e dinâmico, que segundo seus autores, utiliza de uma escrita mais rica e apropriada em consonância com a imagem. A partir da concepção de recurso, pensando nos aspectos textuais juntamente com os elementos culturais incorporados nas matérias, para Velho (2001, p.94):

> Podemos, então, entender a infografia como um instrumento intertextual - que utiliza códigos - para compor um quadro informacional. Este quadro condensa informações selecionadas de maneira rigorosamente organizadas transmitidas pela conjugação de signos verbais e imagéticos (simbólicos, icônicos e indiciais), com o objetivo de aumentar a qualidade informacional de matérias jornalísticas ou esquematizar fatos ou processos, códigos culturais.

Para o jornalismo, o infográfico pode ser entendido também como um subgênero ou gênero complementar, pois está engendrado a outro gênero, no caso, o gênero jornalístico, enquanto para a linguística, é uma representação gráfica complementar a outro gênero, não deixando de ser um recurso que apresenta a informação em formato visual, a fim de atingir um número maior de leitores, nesse critério reconhecido apenas para visualizar a informação.

As primeiras informações vêm do jornalista que tem por sua função pesquisar, elaborar matérias, fazer entrevistas, contando com o ilustrador que faz os desenhos e o profissional de design que é responsável pela distribuição do conteúdo na página. Há uma preocupação não apenas com os elementos visuais apresentados na infografia como também sobre a eficácia do texto infográfico, presumindo que, para que isso aconteça, é necessário um texto enxuto, claro, objetivo.

Para Módolo (2008) dentre as características mais básicas da infografia jornalística estão: proporcionar significado a uma informação; permitir a compreensão dos fatos; conter as informações escritas com formas tipográficas e ter elementos visuais precisos. E das características essenciais, está a relação texto verbal e imagem; a sua estrutura, como título, porta de entrada, texto, fonte e assinatura; e sua utilização moderada, podendo avaliar quando e como empregar o uso da infografia (DE PABLOS, 1999)

Os elementos essenciais que estruturam os infográficos de acordo com De Pablos (1999) são: *Título*: como toda notícia, precisa ter um título, que deve ser curto e direto. *Porta de entrada*: uma espécie de *lead*, com um resumo ou informações gerais acerca do infográfico. No entanto, o autor destaca que essa porta de entrada pode ser suprimida por questões de estilo. *Texto*: o texto verbal que acompanha as imagens. Este, porém, deve ser simples e auxiliar na produção de sentido. *Fonte*: as fontes consultadas para a construção do infográfico. *Assinatura*: o nome das pessoas que colaboraram na elaboração do infográfico.

No intuito de compreender os propósitos do infográfico, reafirmo que, mesmo sendo um texto muito utilizado na esfera jornalística, o infográfico possui propósitos distintos, além de aparecer nas mídias digitais, estudos demonstram que há infográficos informativos, que visam informar o leitor sobre um determinado fato, e infográficos didáticos, que visam ensinar sobre algum assunto de difícil entendimento.

Teixeira (2006) confirma que a infografia, de forma geral, visa trazer contribuições didáticas, trazendo informações objetivas e organizadas, sempre com a intenção de despertar no leitor o interesse no aprofundamento do tema, além desse gênero textual agregar modalidades semióticas de forma simultânea com o objetivo de explicar como algo funciona e pode integrar outros gêneros textuais. Dessa forma, tanto o infográfico informativo como o infográfico didático comportam a mesma função discursiva de outros gêneros textuais, o que os diferencia são as esferas as quais estão submetidos e suas funções específicas nessas esferas.

O infográfico informativo pode ser o infográfico característico de notícia, pois sua principal função é informar sobre algum fato ou curiosidade, ou seja, ele apresenta uma notícia sem um vínculo com a ciência. Outra característica do infográfico informativo citada por Teixeira (2006), é que este pode ser utilizado para complementar a informação veiculada a uma matéria. Este infográfico normalmente acompanha a matéria, que, dependo do seu conteúdo, ela aparece derivada de outros textos.

A autora também reconhece o uso do infográfico como recurso didático presente em contextos específicos, como o infográfico na divulgação científica, partindo do conceito de gênero textual, considerando-o capaz de informar melhor assuntos cujas informações seriam mais complexas para o leitor. Nesse contexto, ele pode aparecer de forma independente, ou seja, sem estar vinculado a outro texto, estando apenas em constante interação com o próprio texto, ou podendo estar vinculado a uma matéria de mesmo tema, nesse caso seria um infográfico autônomo.

Esclarecendo um pouco mais este conceito de infográfico informativo e infográfico didático, Teixeira (2007) aponta uma distinção importante. Para ela, os infográficos jornalísticos são considerados notícias as quais o leitor não tem particularidades ou conhecimentos dos fatos, por isso, ele precisa de um infográfico para entender claramente a notícia. Já o infográfico didático, parte de uma similaridade do leitor, ou seja, de um conhecimento sobre o fato/assunto que não necessitaria de um infográfico para entender, nesse caso, o infográfico complementaria a informação.

Para a autora, a linha que separa o infográfico didático do informativo, portanto, reside na capacidade do infográfico didático trazer à luz aspectos singulares e/ou particulares do acontecimento noticiado e não apenas uma explicação fenomenológica simples que, embora importante, longe está de ser jornalismo efetivamente (TEIXEIRA, 2006).

Teixeira (2007) reconhece também que este binômio de texto que engloba imagem e escrita, na infografia exerce, por princípio, uma função explicativa e não apenas expositiva. Para ela, o infográfico, enquanto discurso, deve ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão de algo e, nesse sentido, nem imagem, nem palavra deve se sobressair a ponto de tornar um ou outro indispensável.

Para além do jornalismo, a infografia aparece, em livros didáticos utilizados na rede privada, para o ensino de língua Portuguesa e Matemática, no entanto, não consta nos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), embora esta última esteja atualizada.

Com base nos PCNs há uma ausência da infografia, esta não aparece no ensino normativo da Língua Portuguesa, embora este reconheça a nova realidade social, consequente da industrialização e da urbanização crescentes, também da enorme ampliação da utilização da escrita e da expansão dos meios de comunicação (PCN, 2002).

Por causa dessas transformações houve uma reformulação no ensino de Língua Portuguesa nos anos de 1980, embora anteriormente, nos anos de 1960 e 1970 já havia uma indicação para que ocorressem mudanças na forma de ensinar, que, até então se baseava na gramática.

Esses avanços vieram quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, possibilitaram avanços nas áreas de educação, para a psicologia da aprendizagem e também para a aquisição da escrita (PCN, 2002).

Para tanto, passou-se a reconhecer a linguagem como atividade discursiva e cognitiva como possibilidade de plena participação social:

> Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCN, 2002. p. 19).

Na sociedade a linguagem manifesta-se por meio dos discursos, que por sua vez, manifesta-se linguisticamente por meio dos textos em seu sentido total, estabelecendo relações de sentido bem como coesão e coerência. E é dentro de um determinado gênero, de acordo com as intenções de comunicação, fazendo gerar usos sociais que o texto se enquadra.

E os PCNs, em concordância com Bakhtin (2011) entendem que os gêneros são estabelecidos historicamente através da cultura e estes, são caracterizados por três elementos: o conteúdo temático, que é o que pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional, que é a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e o estilo, que são a configuração específica das unidades de linguagem derivada, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto (PCNs, 2002).

Portanto, os PCNs atribuem a importância e o valor dos usos da linguagem em termos sociais de cada momento histórico como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino. E assegura que atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais há tempos remotos, e apura que essa exigência tende a ser crescente:

> A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (PCN, 2002 p. 23).

Baseado nesse entendimento, a seleção de textos orientados pelos PCNs privilegiam textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social em conjunto com o universo escolar e são eles: notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos romances, entre outros, conferindo que a diversidade de textos não deve contemplar apenas a seleção dos textos, como também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Considero que o texto infográfico poderá ser usado pedagogicamente para aferir o conhecimento prévio, isto é, poderá ser passado aos alunos um texto infográfico para, em seguida, um texto verbal complementar, dessa forma, o texto infográfico atuará juntamente com o texto verbal para a aquisição do conhecimento, pois de acordo com os PCNs não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam autoexplicativos, sendo que a compreensão desses textos depende do conhecimento prévio, isto é, do conhecimento anterior que o leitor tiver sobre o tema e da familiarização que tiver construído com a leitura de textos do gênero.

As diretrizes curriculares Nacionais para a educação básica (2013) são regulamentadas por estabelecer a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, educação infantil, fundamental e média, bem como a educação profissional técnica de níveis médios entre outros níveis, visando estabelecer bases comuns nacionais.

Dentro da organização curricular, as DCNs (2013) apontam que a fonte que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas, pois, segundo seus autores, essas práticas se constituem em "ambitos de referência dos currículos" que correspondem: às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); ao mundo do trabalho; aos desenvolvimentos tecnológicos; às atividade desportivas e corporais; à produção artística; ao campo da saúde; as formas diversas de exercício da cidadania; aos movimentos sociais.

Nas propostas curriculares da rede pública estadual, também não encontramos o termo "infografia", mas encontramos infográficos no caderno do aluno da disciplina de geografia. O mesmo aparece também na disciplina de língua portuguesa, como gênero textual, e na disciplina de matemática no livro didático da rede privada.

Não posso deixar de mencionar que embora o termo "infografia" não conste nesses documentos oficiais da educação brasileira, há uma abertura para que a infografia e os mais variados recursos sejam utilizados nas salas de aula, pois as propostas servem para orientar o trabalho desenvolvido em aula, o currículo, mas confere autonomia à escola, ou seja, aos diretores, coordenadores e professores para instaurar práticas educativas para a aquisição do conhecimento.

É na divulgação científica que acredito que o texto infográfico tem o potencial não apenas de informar, mas de produzir conhecimentos. Esta corresponde ao Jornalismo Científico e todas as formas didáticas de propagação da ciência.

É no âmbito da divulgação científica que pretendo pontuar as características mais marcantes da ciência em benefício da sociedade, pois um dos desafios encontrados entre cientistas e jornalistas está em promover uma linguagem acessível à população, isso se dá devido ao fato de que o jornalista prioriza a clareza, a concisão e a objetividade de seus textos/matérias, de forma a oferecer ao público uma linguagem mais simples, ao passo que o cientista emprega uma linguagem mais específica, repleta de expressões que, muitas vezes, só pode ser compreendida por outros especialistas (BUENO, 2004).

No intuito de promover a educação em seu aspecto social se deu o crescimento da divulgação científica como forma de promover, além da democratização do conhecimento, a difusão da ciência fora dos espaços formais de ensino, pois a ciência aparece como um dos mais importantes aspectos da sociedade moderna (CANDOTTI, 2002).

Embora a ciência tenha tal importância, Barros (2002) diz que o avanço da ciência não tem sido atualizado constantemente pelo ensino formal, de forma que, para um profissional já formado e exercendo as suas funções na sociedade, possa se atualizar e manter-se inserido no processo de transformação social. É nesse processo que vivenciamos a ciência, em nosso cotidiano, quando, por exemplo, nos deparamos com os mais variados termos: alimentos transgênicos, gordura trans, aquecimento global, efeito estufa, anabolizantes, entre outros inseridos no contexto social. Essa amplitude da ciência se da também, devido ao avanço científico, tecnológico e a mídia, não estando limitada e nem restrita a formação escolar.

Os avanços tecnocientíficos que perpassam a sociedade, a tornam mais dependente desse conhecimento, para Vilas Boas (2005), ao público leigo parecem interessar mais as notícias referentes às ciências aplicadas do que aquelas relacionadas à pesquisa científica pura, ou seja, o público se interessa normalmente por questões que visam às explicações do conhecimento para a solução de problemas práticos, voltados ao cotidiano. Sendo assim, é preciso promover uma participação mais efetiva do público leigo, pois, como observa Ivanissevich (2005), os indivíduos, de posse do conhecimento científico se tornam sujeitos mais autônomos e capazes de tomar decisões mais apropriadas sobre questões polêmicas, como por exemplo, a clonagem ou alimentos geneticamente modificados, de forma a tornar o debate mais democrático.

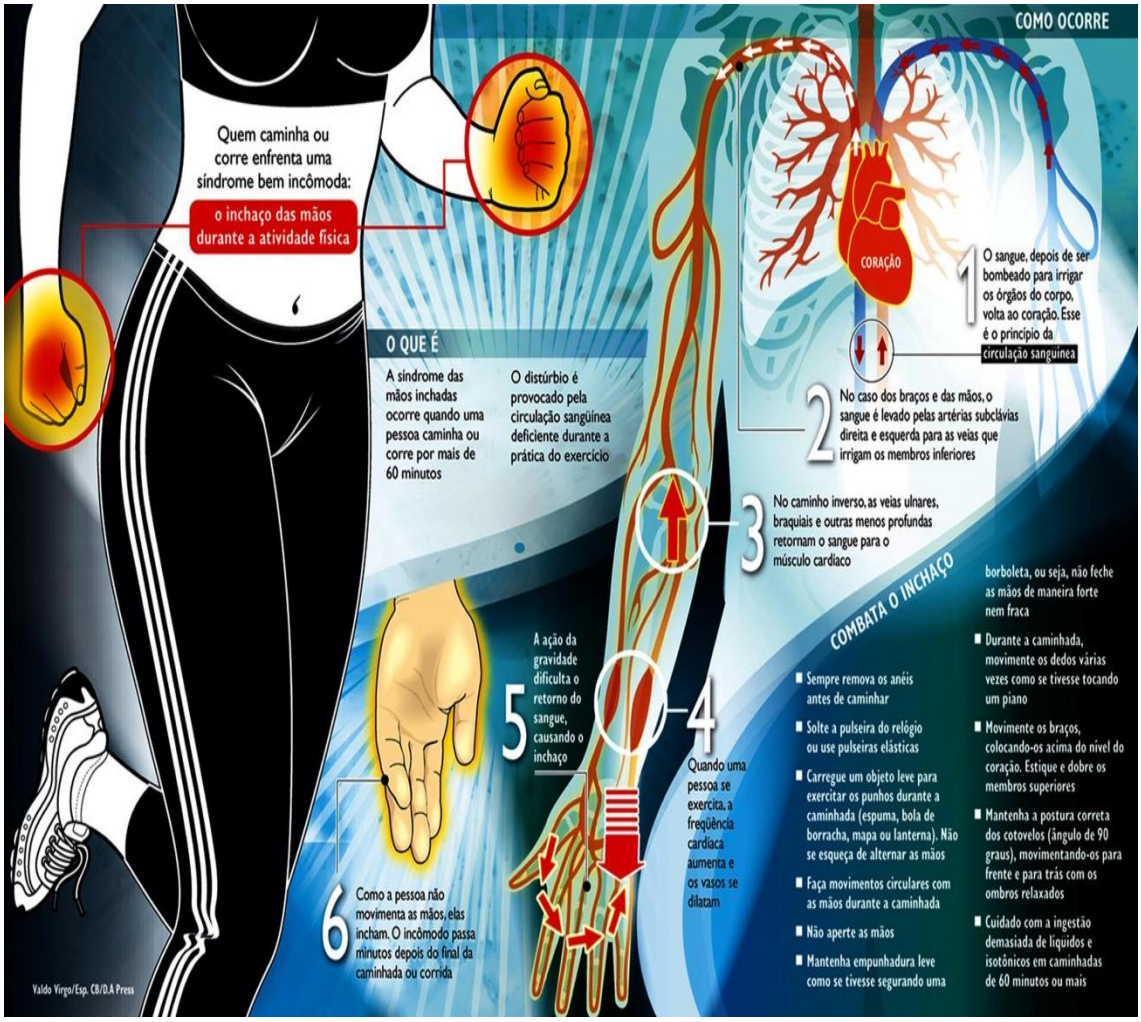
Tendo em vista que os assuntos científicos são mais complexos de serem explicados, a infografia parece descomplicar esse processo, pois como menciona Belenguer (1999) como característica dessa linguagem, a infografia pode descrever mostrar e explicar de forma rápida e

atraente, informações científicas de difícil entendimento. A esse respeito Teixeira (2004) concorda que a utilização de infográficos tem como objetivo tornar o discurso das matérias menos herméticas ou incompreensíveis ao público leigo.

Hernando (2002) enfatiza que, se não fosse por meio de infográficos, o público leigo não compreenderia a informação em sua forma mais precisa e tenderia a receber a informação com certa estranheza devida às suas limitações individuais e também a assimilação de novas técnicas, processos e ideias, partindo do princípio de que todas as atividades humanas têm sido e são transformadas pela atividade científica e tecnológica, quase sempre em benefício do indivíduo e da sociedade.

Diante desse contexto, faz-se necessário um mediador, que consiga estabelecer uma ponte entre o cientista e o leigo, para que esse conhecimento em expansão seja popularizado e o público não especializado tenha acesso e entendimento diante dos acervos. Segue um exemplar de um infográfico de divulgação científica:

Infográfico de divulgação científica: Caminhada e Mãos inchadas



Fonte: Blog WOA; Revista do Correio [internet]. http://www.woa.com.br/blog/simphonia-woa-beiramar/dicas-de-saude-evite-o-inchaco-das-maos-na-hora-de-correr-ou-caminhar/ Acesso em: 15/09/2014.

Propomos a seguir um breve exemplo de um texto infográfico de divulgação científica, presente em um blog, relacionado à saúde e bem estar, seu enunciado é bem persuasivo a leitura, por se tratar de um tema que é de curiosidade de todas as pessoas que praticam atividades físicas. Quem nunca se questionou sobre o inchaço que percorre as mãos ao praticar uma atividade física? No entanto, poucas pessoas procuram um médico para saber o porquê isso ocorre. Em contraste com essa curiosidade o enunciado é composto por recursos semióticos não apenas para propiciar a compreensão do texto, como também para disseminar seus sentidos de forma prática e rápida, visualizando o leitor atual que não tem tempo para ler um texto mais extenso.

O leitor, ao bater os olhos sobre o texto, já é capaz de assimilar o tema pelos recursos visuais presentes, uma mulher com trajes esportivos com destaque para as mãos em amarelo, situando em

vermelho, exatamente aonde o inchaço é mais fortemente marcado, e ainda, há um círculo em volta das mãos. O texto "Caminhada e Mãos inchadas", ajuda o leitor a entender como funciona o corpo humano, a circulação sanguínea, no que diz respeito a essa problemática. O texto também é composto de pequenos textos com informações precisas, numa página digital, não estando desvinculados dos recursos audiovisuais e nem da temática. Pode-se observar que há toda uma composição pautada na intercalação de todos os recursos produzidos pelo texto: a escrita, as imagens e os recursos visuais. Este, alerta para possíveis causas do inchaço das mãos durante a atividade física e ainda fornece dicas sobre como combater esse inchaço. Foi retirado de um blog, intitulado "Blog da Saúde", de Maria Vitória, repórter da Revista do Correio.

Portanto, este infográfico se encaixa na concepção gênero textual, de divulgação científica, que visa propósitos didáticos, presente num blog. Este possui relações dialógicas com as imagens e as palavras para que possa produzir um conhecimento no leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que há um aumento desse tipo de texto cada vez mais frequente na esfera midiática, jornalística e na educacional, embora nessa última, o processo é mais lento, pois aos poucos os infográficos estão sendo inseridos nos livros didáticos, em se tratando dos livros escolares. O diferencial da pesquisa está relacionado ao reconhecimento da infografia, da comunicação para a educação, sendo reconhecida partindo do princípio de que o infográfico é um texto, ao passo que comunica, e não apenas, um recurso, isto é, um instrumento educacional.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec, 1988.
BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
BAKHTIN, M. M. **Gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP. Hucitec. 1986.
BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** SP: Martins Fontes, 2010.
BAKHTIN, M. M. **Gêneros do discurso.** Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. – 6.a Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. M. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira.12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
BARROS, Henrique Lins de. **A cidade e a ciência.** In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (Org.). Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Forum de Ciência e Cultura, 2002.
BELENGUER JANÉ, Mariano. **La infografia aplicada al periodismo científico.** Revista Latinamericana de Comunicación - Chasqui, Quito, n. 66, jun. 1999.
BOLETIM EDUCAÇÃO. **Desempenho Brasil.** Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletimeducacao/2010/12/07/desempenho-brasil-pisa-melhora-mas-ainda-estamos-longe-de-umaeducacao-de-qualidade/. Acesso em: 7 dez. 2010.
BUENO, Wilson da Costa. **Jornalismo Científico, resgate de uma trajetória**. In: DINIZ, Augusto. Comunicação da Ciência: análise e gestão. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.
CAIXETA, Rodrigo. **A arte de informar.** Disponível em: <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556> Acesso em 07/11/2005.
CALVO HERNANDO, Manuel. **La divulgación científica y los desafíos del nuevo siglo**. In: Primer Congresso Internacional de divulgación científica em la USP, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/publique/media/La%20Divulgacion%20Cientifica%20y%20los%20Desafios%20del%20Nuevo%20Siglo%20-%20Manuel%20Calvo%20Hernando.pdf.>. Acesso em 13/10/13.
CANDOTTI, Ennio. **O papel do cientista na divulgação científica.** In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (Org.). **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Forum de Ciência e Cultura, 2002.
DE PABLOS, Jose Manuel. Artigo ***Siempre ha habido infografia***. Revista Latina de Comunicacion social. 1998. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/88depablos.htm>. Acesso em 14 set. 2012.
DE PABLOS, José Manuel (1999). *Infoperiodismo.* ***El periodista como crador de infografia.*** Madrid: Síntesis.
DCN 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em 12 out. 2012.
DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
HERNANDO, Manuel Calvo**. Manual de Periodismo Científico.** Barcelona: Bosch, 1997.
IVANISSEVICH, Alicia. **A mídia como intérprete: como popularizar a ciência com responsabilidade e sem sensacionalismo.** In: VILAS BOAS, Sergio (Org.). Formação & Informação Científica: jornalismo para iniciados e leigos. São Paulo: Summus, 2005.
JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Tradução: José Eduardo Rodil. Campinas: Papirus, 1996.
KANNO, Mario e BRANDÃO, Renato. **Manual de infografia da Folha de São Paulo**, Ed. Grupo Folha de São Paulo, 1998.
LOTMAN, Iúri; USPENSKII, Boris; IVÁNOV, V. **Ensaios de semiótica soviética** (V. Navas & S.T. de Menezes). Lisboa: Horizonte, 1981.
MACHADO, Irene. **Expressão científica: arte e ciência.** São Paulo. Escolas Associadas, 2005.

MACHADO E GOUVÊIA, Cristiane; GOUVEIA, Amauri Junior. **Estudo quantitativo dos infográficos publicados na Revista Super Interessante nos anos de 1987 a 2005.** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.aligattor.com.br/cdromparacongresso/resumos/R0586-1.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2011.

MÓDOLO, Cristiane Machado. **Infográficos na mídia impressa : um estudo na Revista Mundo Estranho**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Bauru, 2009.

PCN (2002).**Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859**.** Acesso em: 03 jan. 2012.

PRADO, F. C. **Infografia e comunicação: abordagem da revista Superinteressante em busca dos elementos responsáveis pela informação em um infográfico.** 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2005.

PELTZER, Gonzalo. **Jornalismo iconográfico**. Lisboa: Planeta, 1991.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos: 103).

SCALZO, M. **Jornalismo de Revista.** São Paulo: Contexto, 2004.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia como narrativa jornalística: uma discussão acerca de conceitos, práticas e expectativas**. Anais do XVIII Encontro da Compôs, jun. 2009, PUC-MG, Belo Horizonte. Disponível em http://www.compos.org.br. Acesso em ago. 2009.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e Jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. EduFBA, Salvador, 2010.

TEIXEIRA, Tattiana. **O uso do Infográfico na Revista Superinteressante**: um breve panorama. IN. SOUZA, C; FERREIRA, R.; BORTOLIERO, Simone (org.). Jornalismo Científico e Educação para as Ciências. Taubaté: Cabral Editora, 2006, pp. 165-180. Disponível em <http://www.nupejoc.cce.ufsc.br/paginas/produ/abjc_2004_livro.pdf. > Acesso em 05/05/13.

TEIXEIRA, Tattiana. 2006. **O uso do infográfico na revista Superinteressante: um breve panorama**. In: SOUSA, Cidoval; FERREIRA, Roberto; BORTOLIERO, Simone (Org.). Jornalismo científico e educação para as ciências. Taubaté: Cabral, p. 165-80. Disponível em: <http://www.nupejoc.cce.ufsc.br/paginas/produ/abjc_2004_livro.pdf>. Acesso em 3 jan. 2008.

TEIXEIRA, T. **A presença da infografia no jornalismo brasileiro - proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso.** Revista Fonteiras. Vol 09, n° 02. Unisinos, 2007, p. 111-120 167. Inovações e desafios da linguagem jornalística – o uso dos infográficos na cobertura de Ciência, Tecnologia e Inovação. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJOR), 2006.

TEIXEIRA, Tattiana. **O uso do Infográfico na Revista Superinteressante – um breve panorama.** In: Sousa, Cidoval, Ferreira, Roberto e Bortoliero, Simone (org.). *Jornalismo Científico e Educação para as Ciências*. Taubaté: Cabral Editora, 2006, pp. 165-180

VALERO SANCHO, J. L. **La infografia de prensa.** Revista Latina de Comunicación Social, [S.I], n .30, 2000. Disponível em: http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000qjn/99valero.html. Acesso em: 23 mar. 2014.

VALERO SANCHO, José Luis. **La infografia: técnicas, análisis y usos periodísticos.**

València: Universitat de València; Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaune I; Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona, Servei Publicacions, D.L. 2001.

VELHO, Ana Paula Machado. **A infografia no jornalismo científico**: uma análise semiótica. Dissertação - Curso de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VELHO, Ana Paula Machado.. **A semiótica nas Salas de Aula de Jornalismo:** uma estratégia de aprimoramento da competência textual. Anais Eletrônicos do V Fórum de Professores de Jornalismo (FNPJ). Centro Universitário de Maringá. Maringá, 2004. Disponível em http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-semiotica-nas-salas-de-aula-de-jornalismo-uma-estrategia-de-aprimoramento-da-competencia-textual[159].pdf. Acesso em: 10 dez. 2013.

VILAS BOAS, Sergio. Apresentação. In: VILAS BOAS, Sergio (Org.). **Formação & Informação Científica**: jornalismo para iniciados e leigos. São Paulo: Summus, 2005.

VERONEZI, L.; IRIA, L. Tchau, sujeira. **Superinteressante**. São Paulo, Abril. v. 265, p. 22-23, maio, 2009

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APRENDIZAGENS DE PÁSSARO

Marcelly Camacho Torteli Faria; Psicóloga, Ms. em Educação/ Unicamp; Integrante da equipe EAD da FHO – UNIARARAS; marcellycamacho@ead.uniararas.br

Resumo: O pássaro em seu encanto e minoridade faz pensar a infância. A criança que voa nas experiências de descoberta e a juventude em busca de liberdade a experimentar transformações. *Eu queria crescer pra passarinho, diz o poeta* Manoel de Barros. Neste artigo**,** discutiremos experiências de aprendizagens que escapam à lógica educacional estabelecida onde impera a proliferação de técnicas que reproduzem o sistema de disciplinamento e controle das subjetividades. A problematização esboçada fundamenta-se nas atuações junto aos setores de Ensino à Distância da FHO-UNIARARAS e uma Organização não governamental de Amparo no interior do estado de São Paulo. A UNIARARAS é uma instituição de ensino superior, criada em 1973 e mantida pela Fundação Hermínio Ometto, entidade filantrópica que sempre atuou na busca do desenvolvimento social, cultural, técnico, científico e econômico da população brasileira. Em 2004 foram criados cursos na modalidade à distância que envolvem, dessa forma, uma proposta de educação popular nas diferentes comunidades de nosso país. **Tutoria presencial em um Projeto de Educação à Distância que funciona como marco das aprendizagens experienciadas com os alunos em seus respectivos territórios.** Encontro das culturas regional e acadêmica nos processos de criação de vidas e subjetividades, resistindo aos inúmeros canais de massificação do ensino. Aprendizagens de voz e cantoria, de cores, de voos e imagens tecidas nas formas de escuta e expressão de alunos-educadores. Nessa dimensão, aprendizagem com as multiplicidades: animais, natureza, alunos e familiares que vêm compor, romper e atravessar os muros das instituições de ensino. Portanto, há de se considerar outras linguagens na educação a fim de questionar as relações de poderes nas diferentes esferas do ensino, bem como a aprendizagem em rede, na interface com as diversas áreas do setor público e privado, governamental e não governamental. Tudo isso em busca de uma educação que faz conviverem as diferenças, a distância e a presença na tessitura coletiva de sentidos, paisagens e conhecimentos.

Palavras-chave: experiências; linguagens e criação

A educação atualmente vive um contexto de transformações em todas as esferas. Desde os parâmetros anunciados na Constituição Federal de 1988, na busca de permitir a ampliação da participação nas diferentes esferas do poder político e dos direitos sociais, até a própria criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, instituindo legalmente os direitos humanos a população de crianças e adolescentes, observamos um imenso abismo entre o discurso jurídico e as práticas vigentes. Ao invés dessa nova legislação significar um potente dispositivo para inauguração de novas formas de pensar e intervir nos campos político, econômico, educativo, jurídico, social, entre outros, ou seja, implicando mudanças e alterações na micropolítica e em nossa vida cotidiana, imersa nas diversas instituições familiares, públicas e privadas, o que constatamos é que esse

minucioso instrumento normativo, por si só, não é capaz de garantir a transformação social. Não nos esqueçamos de que os serviços públicos governamentais e não governamentais, não são capazes de atender de forma qualificada e, por vezes, nem conseguem atender os indivíduos que deles necessitam. E por isso focalizamos nossos esforços em pequena escala, nas situações de aprendizagens que estão ao nosso alcance, nos lugares que podemos pensar e intervir na relação dinâmica entre as determinações instituídas e a realidade viva. E assim criar nossa luta minoritária de cada dia.

Porque, de outra forma, para se efetivar uma macro revolução teórica e prática, cada integrante da sociedade não poderia se eximir da implicação nesse processo. O que também está longe de se concretizar. De qualquer forma, segundo Foucault (2008), com o crescente processo histórico da modernidade, expresso na intensificação da racionalidade científica em lugar do domínio teocêntrico vê se inscrever, cada vez mais, mecanismos totalizantes de disciplinamento, segurança e controle da população culminando na emergência de subjetividades, em grande parte das vezes, capturadas pelo sistema mercadológico.

No entanto, não é nosso objetivo descrever aqui os pormenores desse processo, tampouco elencar os inúmeros fatores históricos que se fizeram presentes para torná-lo possível. Outrossim, nossa prioridade é menos abordar um panorama geral desse cenário que iluminar algumas interessantes possibilidades para um traçado cartográfico de uma micropolítica libertária nas relações de aprendizagem.

Ao considerarmos o universo educacional como *empreendimento coletivo*[1] e encontro de singularidades, podemos evidenciar dois encontros que mobilizaram o exercício do pensamento em torno de experiências com diferentes linguagens nas práticas educativas.

O primeiro encontro foi com as crianças, adolescentes e familiares da Comunidade Biquinha, localizada em um território de uso rural, por sua vez circunscrito no perímetro urbano de Amparo. Destacamos ali o trabalho desenvolvido pela equipe técnica do Projeto *Promovendo a Cidadania* (2003 – 2013), através de práticas educativas, tais como, aulas de capoeira, oficinas pedagógicas, teatro, cinema, informática, terapia ocupacional, oficinas e atendimentos psicoterápicos e atendimentos sócio assistenciais. Trata-se de uma entidade filantrópica, mantida pela Associação das Damas de Caridade e por recursos oriundos do Conselho Municipal de Assistência Social e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esse projeto

[1] De acordo com Gallo, "a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo", o que implica abordagem da questão da alteridade na educação. Cf. GALLO, S. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf (Acesso em 18/09/14)

é composto por um grupo diversificado de profissionais atuantes, com o objetivo de reduzir a vulnerabilidade social. Em registros da equipe técnica do Projeto e das crianças do bairro surgiram imagens e alguns recortes de histórias, em meio às experiências de aprendizagem.

[2]

As oficinas de arte-educação realizadas na comunidade foram tecidas entre os caminhos de circulação dos alunos: da casa ao Projeto, do quintal da casa à entrada da sede, em uma infinda marcação de trajetos, registrados pelas pegadas de crianças e jovens, o vai e vem de pais, parentes, amigos e qualquer integrante do local, bem como seus animais domésticos, configurando-se modos diferenciados de aprendizagens nas práticas culturais preponderantes no lugar.

Essas experiências junto ao Projeto Social, aliadas às do trabalho como pesquisadora do Programa que visava elaborar o primeiro diagnóstico sobre a realidade da criança e do adolescente em Amparo, fizeram nascer alguns questionamentos. O que ocorreu e continua a ocorrer com as instituições educativas governamentais que se recusam a trabalhar com a problemática das diferenças sociais, econômicas e culturais na sala de aula? E, segundo, o que se passa com as equipes técnicas das entidades sociais que, ao invés de se ocuparem com o atendimento qualificado às crianças, adolescentes e familiares, terminam por centrar seus esforços em duas direções: a primeira é em benefício da própria instituição que acreditam representar e a segunda é fazendo-se cumprir literalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sem contextualiza-lo, de

[2] Fotografia produzida pela pesquisadora durante as atividades no Projeto (2012).

acordo com a realidade local e a o caso em questão. E, ainda, potencializando os mesmos problemas que argumentam combater, evidenciando também as rivalidades entre as diversas entidades governamentais ou não. Não seria mais interessante, entretanto, a comunhão em busca de melhores condições estruturais, coletivas e de formação no interior das redes de atendimento?

O segundo encontro foi com a equipe responsável pelo trabalho de Educação à Distância (EAD) da FHO–UNIARARAS, ao mesmo tempo, atuando como tutora, junto às alunas do curso de Pedagogia na cidade de Lindóia – SP.

O referencial pedagógico de EAD na FHO-UNIARARAS é bastante diferenciado dos modelos que, em geral, encontramos na área de Ensino na modalidade à distância e no mercado educacional mais amplo. Os cursos à distância são, geralmente, compostos por atividades virtuais e também alguns encontros presenciais esporádicos: uma vez por semana, atividades quinzenais, mensais, semestrais ou anuais.

De qualquer modo ou em quaisquer configurações, é válido destacar que a EAD traz à baila a discussão em que se problematiza, mais uma vez, a educação tradicional ou os mais variados padrões e métodos educativos. Em uma sociedade de mercado global encontramos a preponderância de infinitas possibilidades de acesso à informação e à comunicação. Mas, claro está que, discorrer sobre a era digital, implica considerar a pobreza econômica-social das populações, portanto, adentrar no território de acesso à tecnologia e aos diferentes meios de comunicação. Já se fala em *alfabetização digital* (MEDEIROS, 2003) no contexto de uma EAD comprometida com as diferenças culturais e as aprendizagens que delas emergem, na transversalidade da ideia de "inclusão" e com vistas a uma revolução da sociedade na relação com o conhecimento. Tudo isso vai possibilitar a criação e proliferação de experiências de aprendizagens nos mais diversificados contextos, permitindo a transformação da ideia de *espaço* de aprendizagem. "Um espaço que irrompe, um espaço do acontecimento, um espaço de olhares, de gestos, silêncios e palavras irreconhecíveis, inclassificáveis, irredutíveis? As espacialidades da/s diferença/s?" (SKLIAR, 2002, p.86) [3]

A proposta de EAD-UNIARARAS é presencial por intermédio da atuação e experiências de aprendizagens diárias compartilhadas entre alunos e tutores, buscando a valorização da cultura ao mesmo tempo em que se dá a produção/criação do conhecimento acadêmico e artístico:

[3] "Un espacio que irrumpe, un espacio de acontecimiento, un espacio de miradas, gestos, silencios y palavras irreconocibles, inclasificables, irreductibles? Las espacialidades de la/s diferencia/s?" (Tradução nossa).

> [...] com a presença diária de alunos e tutores em uma sala (normalmente locada ou cedida), valorizando assim a comunidade cooperativa e interativa de aprendizagem [...] uma novidade no tocante a EAD [...] Paulo Freire (2000) dizia que ninguém educa ninguém, as pessoas se educam numa relação mediatizada pelo mundo, onde o professor e o aluno são sujeitos do processo, ou seja, ambos se interdependem, um depende do outro (MONTEIRO, 2009, p.2-3).

Nesse universo, apostamos nas aprendizagens singulares que podem emanar das experiências dos cursos EAD da FHO-UNIARARAS. A despeito das normas e direitos previstos na legislação nacional da educação, estamos inseridos nessa enorme máquina educativa mercadológica em que a qualidade do ensino é deslocada majoritariamente para um segundo plano. Neste sentido, é que buscamos produzir resistência tecendo uma *educação menor* no cenário da EAD no Brasil, ao buscar a criação de novos espaços-tempos nessas infindas relações teórico-práticas/filosóficas-culturais de aprendizagens.

[4]

Educação *por um povo que falta,* parafraseando Deleuze e Guatarri (1977) na obra *Kafka por uma literatura menor,* ou seja, aprendizagens a serem compartilhadas por e com um povo que inventamos e desejamos. Um povo em vias de criação, mas que, de fato, ainda não existe. Está para ser criado nos processos de aprendizagens e constituição de subjetividades inéditas. Assim, tanto a condição do aluno quanto a do tutor é de *igualdade das inteligências,* como:

> [...] a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna qualquer um igual a qualquer outro. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante, o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam (RANCIÈRE, 2012, p. 21).

[4] Fotografia produzida pelas alunas e equipe EAD / FHO-UNIARARAS (Unidades de Ensino de Conchal e Mogi-Guaçu) . Compartilhando experiências de vida e formação.

Experiências de aprendizagens entre alunos-educadores-tutores; aprendizagens com o povo nas comunidades "urbanas" e "interioranas" dos diferentes estados do país. Considerando a importância dos saberes popular, administrativo, científico e artístico, em suas diferenças e questionamentos em seus lugares de confronto e comunhão. Dessa forma, mobilizando práticas abertas, exercícios de voo nas mais diferentes formas de composição das linguagens – artística, tecnológica, administrativa, manual, imagética e sonora que, figuradas na esteira de Rancière, possibilitam a livre habitação nos territórios político e da sensibilidade.

Fragmentos de caminhos

"A liberdade não se garante por nenhuma harmonia preestabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um." Jacques Rancière

Todo início de uma nova turma EAD – UNIARARAS é um intenso desafio para todos: alunos, tutores, a prefeitura e/ou Colégio particular que colabora e possibilita o espaço de aprendizagem, as equipes técnica, pedagógica e acadêmica da Universidade. Os alunos sofrem por que tem dificuldades financeiras, porque estão com uma expectativa muito grande e não sabem o que vão encontrar em um curso superior. Às vezes porque passaram muitos anos fora da escola, outras vezes porque, mesmo tendo estudado há pouco, não cultivaram o hábito da leitura. Alguns têm como referencial de leitura apenas a Bíblia. Por isso, muitos são os que temem não dar conta de realizar as leituras e atividades propostas, bem como adentrar em um novo universo cultural, científico e artístico que transformará as perspectivas e visões de mundo, fazendo-os problematizar o que aprenderam até aquele momento e naquele lugar em que vivem.

Esboçaremos agora alguns recortes de experiências que apontam pela escolha e composição do nosso método de trabalho:

Relato do Tutor (Piedade - SP, 2014)

> Avalio que iniciar o curso de Pedagogia EAD – UNIARARAS por meio da mediação do conhecimento de disciplinas tais como "Fundamentos da Língua Portuguesa" e "História da Educação" é muito complicado, uma vez que implica adentrar no campo de referenciais de alunos que, em sua maioria, concluiu os estudos em um sistema de ensino muito fraco. Penso que seria interessante

> iniciarmos esse trabalho com as disciplinas "Oficina de Leitura e Escrita" e "Literatura Infantil".[5]

Relato do Aluno (Paraguaçu - MG, 2014)

> Noto que tenho dificuldades de aprendizagem, pois os textos e a linguagem são muito complexos, a gente não entende. [...] Também estou com problemas financeiros e conjugais [...] Trabalho o dia todo e à noite fico muito cansado durante as atividades do curso.[6]

Consideramos as práticas EAD–UNIARARAS, e seus registros, como entidades a serem vistas e revistas, como disparadores do pensamento e das aprendizagens. Estar aberto aos acontecimentos: de canções e poemas a discursos de alunos e tutores a serem ouvidos e (re) inventados, os sabores do conhecimento a serem farejados, os modos de composição dos sentidos traduzidos em linguagens sempre abertas à criação. Como se fosse:

> As coisas todas inominadas.
> Água não era ainda a palavra água.
> Pedra não era ainda a palavra pedra.
> E tal.
> As palavras eram livres de gramática e
> podiam ficar em qualquer posição. (BARROS, 2010, p.395)

Trata-se de uma pesquisa/intervenção constante, traçada com a via da experimentação, da escuta, do diálogo, do conflito e da convivência do virtual e do presencial, do pensamento e da criação. Como? Mais que a descoberta e a comprovação, as experiências de aprendizagens EAD – UNIARARAS seguem o fluxo dos acontecimentos sem dispensar a crítica de qualquer trabalho de pesquisa que, por sua vez, tem a singularidade de se abrir às vozes do coletivo, dos encontros e dos desencontros. Porque não sabemos qual é a origem ou a natureza de nossos encontros e tampouco podemos controlar os desencontros que atravessam as experiências de aprendizagens: na vida, nos projetos sociais, nas redes de ensino infantil, fundamental, médio e superior.

Gramática da Vida

[5] Trecho do *diário de atividades* das ações realizadas com o coletivo: educadores, alunos, coordenação e a secretaria EAD – UNIARARAS. Todos esses atores participam das diferentes experiências de aprendizagem que envolve desde questões administrativas até pedagógicas.
[6] Trecho do *diário de atividades.*

"Nem toda palavra é
Aquilo que o dicionário diz".
Teatro Mágico (trecho da canção *Sonho de uma Flauta*)

O objetivo deste artigo é também compartilhar experiências e aprendizagens para ampliar as possibilidades e visão de atuação em diferentes contextos culturais. Apostando na valorização dessas experiências comunitárias de educadores e tutores, alunos e familiares, além das equipes técnicas implicadas da universidade, produzimos um trabalho *nômade* de EAD: resignificando as dores de alunos, tutores e equipes de trabalho, geradas por dúvidas, inseguranças, o novo, o desconhecido, o preconceito com relação aos outros diferentes, e o medo das transformações. Como em um coletivo ou uma rede de forças, investimos na potencialidade criativa, cultural e humana das sensibilidades e visões de mundo como participantes dos processos de aprendizagens EAD-UNIARARAS.

Considerando os discursos do tutor e do aluno, seguimos em uma viagem para pensar as experimentações com a língua portuguesa no Brasil, nas diferentes localidades do interior de alguns estados, tais como São Paulo e Minas Gerais. A escritora norte-americana Elizabeth Gilbert em seu famoso livro de memórias *Eat, Pray, Love* (*Comer, Rezar e Amar*)[7] nos apresenta a saga que deu origem às diferentes línguas europeias, especialmente a italiana, que ela ama e deseja aprender:

> [...] a Europa era uma confusão de inúmeros dialetos derivados do latim que aos poucos, ao longo dos séculos, se transformaram em alguns idiomas distintos – francês, português, espanhol e italiano. O que aconteceu na França, em Portugal e na Espanha foi uma evolução orgânica: o dialeto da região mais proeminente se tornou, aos poucos, a língua oficial da região toda[8]. Portanto, o que hoje chamamos de francês é na verdade uma versão do parisiense medieval. O português é na verdade o lisboeta. O espanhol é essencialmente o madrileno. Essas são vitórias capitalistas; a cidade mais forte acabou determinando o idioma do país inteiro (2009, p.67).

Gilbert nos oferece pistas para refletirmos um pouco acerca da situação que também sucedeu e sucede no Brasil. Assim, podemos pensar que esse fato também ocorre a nível regional em nosso país. Por exemplo, a língua que se fala no estado de São Paulo segue a moda do paulistano. Contudo, é mais que sabido que em cada porção territorial de nosso país impera um uso muito particular da língua e variados costumes. Basta trazer à tona a diferença crucial da linguagem do caipira, aquele que reside no interior do estado, com o uso da língua feito por um morador da "metrópole" paulista. Assim, o morador da cidade de São Paulo, o tipo sério, apressado e culto. Já o caipira, além do sotaque arrastado, exibe todo um conjunto de gestos, tonalidades, vestimentas etc. Cada linguagem reflete o mundo de quem vive na relação com outros mundos, esboçando

[7] GILBERT, E. *Comer, rezar e amar.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
[8] Grifo nosso.

contrastes e aproximações entre uma arte cultural de um lugar e seus ritos e as artes e culturas de outros lugares.

Então, como trabalhar com esse encontro das diferentes linguagens no início e durante a formação acadêmica? A escritora Gilbert, continua seu relato em torno dos primórdios da língua e história italiana que nos ajuda a pensar a questão:

> [...] durante muito tempo, a Itália sequer foi um país. Ela só se unificou bem tarde (1861) e, até então, era uma península de cidades-Estado em guerra entre si, dominada por orgulhosos príncipes locais ou por outras potências europeias. Partes da Itália pertenciam à França, partes à Espanha, partes à Igreja, e partes a quem quer que conseguisse conquistar a fortaleza ou o palácio local.
> [...] Toda essa divisão significa que a Itália nunca se unificou adequadamente, e o mesmo aconteceu com a língua italiana. Assim, não é de espantar que, durante séculos, os italianos tenham escrito e falado dialeto locais incompreensíveis para quem era de outra região. [...] No século XVI, alguns intelectuais italianos se juntaram e decidiram que isso era um absurdo. A península italiana precisava de um idioma *italiano*, pelo menos na forma escrita, que fosse comum a todos. Então esse grupo de intelectuais fez um coisa inédita na história da Europa; escolheu a dedo o mais bonito dos dialetos locais e batizou de *italiano*.
> Para encontrar o dialeto mais bonito, eles precisaram recuar duzentos anos, até a Florença do século XVI. Oque esse grupo decidiu que a partir dali seria considerada a língua italiana foi a linguagem pessoal do grande poeta florentino Dante Alighieri. Ao publicar sua *Divina Comédia*, em 1321, descrevendo em detalhes uma jornada visionária pelo Inferno, Purgatório e Paraíso, Dante havia chocado o mundo letrado ao não escrever em latim. Considerava o latim um idioma corrupto, elitista, e achava que o seu uso em prosa respeitável havia "prostituído a literatura", transformando a narrativa universal em algo que só podia ser comprado com dinheiro, por meio dos privilégios de uma educação aristocrática. Em vez disso, Dante foi buscar nas ruas o verdadeiro idioma florentino falado pelos moradores da cidade (o que incluía ilustres contemporâneos seus, como Boccaccio e Petrarca), e usou esse idioma para contar sua história.
> [...] O fato de um grupo de intelectuais nacionalistas se reunir muito mais tarde e decidir que o italiano de Dante seria, a partir dali, a língua oficial da Itália seria mais ou menos como se um grupo de acadêmicos de Oxford houvesse se reunido um dia no século XIX e decidido que – daquele ponto em diante – todo mundo na Inglaterra iria falar o puro idioma de Shakespeare. E a manobra realmente *funcionou*.
> O italiano que falamos hoje, portanto, não é o romano ou o veneziano (embora essas cidades fossem poderosas do ponto de vista militar e comercial), e sequer é inteiramente florentino. O idioma é fundamentalmente *dantesco*. Nenhum outro idioma europeu tem uma linguagem tão artística. E, talvez, nenhum outro idioma jamais tenha sido tão perfeitamente ordenado para expressar os sentimentos humanos quanto esse italiano florentino do século XIV, embelezado por um dos maiores poetas da civilização ocidental (2009 p. 68-70).

Nesse contexto, acreditamos que a nossa busca também atravesse a dos pensadores italianos, preocupados com a magia, a estética de uma linguagem que possibilite a transmissão e a

proliferação das diferentes culturas e saberes. Qual seria, então, a linguagem mais apropriada para comunicação entre tutores, alunos e equipe EAD no início de um processo de formação?

Sabemos que Guimarães Rosa é um referencial importante da cultura mineira, Mário de Andrade da cultura paulista, Manoel de Barros da cultura da floresta pantaneira etc. Então, como minorizar, ou seja, encontrar escritores e artistas nas pequenas cidades em uma ação de valorizar e aproximar os referenciais macro e micro culturais dos diferentes lugares? Tudo isso em um constante diálogo com outros territórios e referenciais de conhecimento, para invocar a magia da linguagem, como fez Walter Benjamin (1994)?

Gilbert prossegue, nos ajudando a mapear nossas indagações. Narra que a linguagem poética de Dante em sua *Divina Comédia* está muito viva e presente no italiano moderno, falado por toda Itália, notadamente pela gente do povo. Da mesma forma, em Cuba, hoje, qualquer um é capaz de discorrer sobre a arte da política e sua relação intrínseca com a revolução, bem como suas consequências positivas e negativas para o próprio país e o do mundo.

Para ilustrar a trajetória dantesca, esse caminho de *errância* que se inicia pelos territórios do inferno até a chegada ao paraíso, a escritora norte-americana nos brinda ao traduzir em palavras a imagem de Deus criada pelo poeta – "Deus não é apenas uma imagem ofuscante de luz gloriosa, mas Ele é, acima de tudo, o amor que movo o sol e as estrelas" (*l'amour che move il sole e l'altre stelle),* final majestoso de sua *Divina Comédia.*

Aproximando o universo da formação acadêmica, EAD – UNIARARAS, nesse caminho inicial de estranhamento e temor, envolvendo alunos e educadores, as diferentes linguagens e mundos, passando pela inserção até a conclusão em um curso universitário, é fácil vislumbrar a imagem da provação dantesca. É como se partíssemos em viagem conduzida do inferno ao paraíso. Entretanto, é importante ressaltar que **Dante expressou em sua obra um intenso questionamento referente aos princípios religiosos da Idade Média**. É como se ele criasse essas histórias, que impregnavam o imaginário das pessoas de seu tempo, guardando ecos intensos até em nossos dias para, em seguida afirmar que é possível escapar a essas armadilhas, que há outros mundos possíveis na relação com o conhecimento, a religiosidade, as artes e a vida. O objetivo do épico poema, segundo Dante, era "tirar a humanidade do seu estado de miséria e conduzi-la a um estado de felicidade" (1960, p.21).

Neste sentido, destacamos a importância do extravio, da errância e do exílio, a "arte de errar" (BRASIL, 2007), ou seja, o perambular do poeta – **e de alunos e educadores nas relações de aprendizagens – "errando" por caminhos desconhecidos** e perigosos (o "céu" e o "inferno").

Aprender é arriscado. Experiência mesma que impele e convida a pensar, a experimentar a se transmutar, a inventar. Experiência acompanhada, por sua vez, de figuras emblemáticas, misteriosas e inspiradoras tais como o foram para Dante, os animais - o leão, a loba, a pantera, o poeta Virgílio e Beatriz, a mulher amada, a conduzi-lo e acompanha-lo na desafiadora viagem (BRASIL, 2007, p. 70-71).

Aprendizagens no tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo.
Caetano Veloso

O tempo da aprendizagem é sempre nosso tempo, um tempo que se cria quando acreditamos "perder tempo". É o tempo do voo e do ciscar do pássaro: as possibilidades de aprendizagens que podem se tornar libertárias ou aprisionadoras. Em sala de aula, por exemplo, e/ou em quaisquer circunstâncias da vida. O tempo concebido como multiplicidade é aquele capaz de abarcar a dimensão objetiva e subjetiva em mutualidade recíproca e ao mesmo tempo fugaz, instantânea e atemporal: a duração – passado/presente/futuro.

Por este aspecto, a nota de uma avaliação de ensino é uma pequena parte da história, um traço. Pode ser um rastro, um sinal em torno do processo de aprendizagem de alguém. Mas não pode ser considerado algo estático e absoluto, uma vez que não é capaz de revelar a experiência do processo. Tampouco o resultado das aprendizagens que envolvem a intrincada rede de sensibilidade e pensamento implicados nesse caminho das aprendizagens.

Em contrapartida, vivemos sintonizados na orientação de um tempo cronológico que nos exige mais a cada dia e em larga escala, ainda que em uma menor parcela de tempo. Funcionamento maquínico, agimos imbuídos do dever de atingir o cumprimento das normas instituídas, as inúmeras informações a serem processadas, as exigências de subsistência na contemporaneidade, saúde, educação, lazer e trabalho, mergulhadas em um cotidiano e formatado *a priori* pela *sociedade de controle.*

Tanto a se fazer
E o tempo a respirar
Dias monótonos.
[...] sabemos
que sobre as horas
Importa a caminhada

O gosto de espera, o emaranhado
Eterna repetição
O ciclo do que há de ser dito
De tanto a se fazer.
Digo tecer quadros de versos
E cantar os espasmos dos instantes
Mas transforma palavras em vida
[...] Sei não ser mais possível
Inspirar os ares sem poesia[9]. (FADEL, 1997, p. 54)

Porque aprender é uma experiência que envolve o incontrolável e o imponderável dos acontecimentos que nos acometem. Não aprendemos porque somos obrigados a cumprir determinações curriculares. Aprender ocorre em um espaço outro, entrecortado de rupturas, imprevistos, temores e encantos; em que sucede uma série decifração de signos (DELEUZE, 1987) que nos impelem a pensar e experienciar. Espaço-tempo em que sentidos são criados na relação com as coisas e as singularidades.

> [...] **rupturas** com as narrativas lisas e certeiras, que são possíveis de ser encontradas e articuladas em uma experiência de vida que se torna uma experiência gramatical, com coesão, com coerência, com acertos temporais, concordâncias verbais, entre outros. Mas, para além de tudo isso, há o convite, o convite a pensar sobre o que "acontece" nos espaços de rupturas, de descontinuidades (LEITE, 2008, p. 114).

Aprender é diferente de ensinar? Aprendizagem é da ordem do acontecimento, dos encontros ao acaso, em trilhas des/conhecidas e nos labirintos dos caminhos em processos de criação. Aprender não se reduz a ter acesso a toda essa parafernália de informações que nos são arremessadas diariamente através dos meios de comunicação tão massificados e manipuláveis desse mundo global. Aprendizagem tem haver com contato, com amor, raiva, intensidades...

Por sua vez, falar de ensino no contexto da educação atual implica considerar a preponderância de discursos que conferem a esta prática um sentido unilateral entre os conceitos de *lugar* de verdade a ser "alcançado" e de *sujeito* a ser guiado para se tornar "alguém" na sociedade de mercado em que vivemos.

As aprendizagens, de outra forma, parecem emergir em várias direções e por todos os lados. As aprendizagens extrapolam os limites enrijecidos de nossas Instituições de Ensino. Porque aprender não se reduz as experiências compatibilizadas em um tempo cronológico pré-determinado ao alcance de uma meta previamente estipulada. Aprendizagens estão sendo sempre... Neste sentido, podemos nos remeter as aprendizagens da menina Sofia, personagem do livro *A legião*

[9] Trechos de um poema de Tatiana Fadel, professora de literatura do Ensino Médio, poeta e escritora. In: NASCIMENTO, D. S. *Redação para o Vestibular 98.* Itapira: SENAC, 1997.

estrangeira, no conto "Os desastres de Sofia" de Clarice Lispector:

> Estudar eu não estudava, confiava na minha vadiação sempre bem sucedida e que também ela o professor tomava como mais uma provocação de menina odiosa. Nisso ele não tinha razão. A verdade é que não me sobrava tempo para estudar. As alegrias me ocupavam, ficar atenta me tomava dias e dias... [LISPECTOR, 1977, p.14]

Aprendizagens com as coisas que nos ocupam. As músicas, os trabalhos, os filmes, as conversas com os amigos, educadores, os sons das leituras, os cheiros das alegrias ao sabor das horas de tristeza, o tato com a raiva e uma pitada de distração para garantir os encontros... Aprendizagens com as sensações a se perder de vista e a "perder tempo" com indagações: Mas de onde vim? E para onde vou? Por que devo estudar? Pra que serve aprender? Aprender o que? Aprender com as pequenas coisas, bicho e planta que nos faz "perder tempo". É o próprio tempo do instante que se perde e se ganha, "(e)terno" tempo da aprendizagem. Assim é possível circunscrever a aprendizagem como encontro. Aprender é um acontecimento!

[10]

No chão da água
luava um pássaro
por sobre espumas
de haver estrelas

A água escorria
por entre as pedras
um chão sabendo
a aroma de ninhos.

Ai

[10] *Passarinho* (2013) - desenho criado pela pesquisadora, lápis de cor cintilante sobre papel preto.

que transparente
aos voos
está o córrego!
E usado
de murmúrios...
(BARROS, 1999, p.24)

Aprender de voz e cantoria, de cores, de brilhos, de voos e imagens tecidas nas formas de escuta e expressão de alunos-educadores - de crianças, jovens, homens e mulheres, trabalhadores/as rurais, comerciantes, telefonistas de telemarketing, atendentes, diaristas, pedreiros, agentes comunitários de saúde, "baby-sister", manicures, cabeleireiros, balconistas, funcionários de fábricas, de escritórios de contabilidade, empresas etc.

Afinal, como o pássaro aprende a voar? O voo é atributo natural das aves e seres desejantes de liberdade.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, M. *Compêndio para uso dos pássaros.* Rio de Janeiro: Record, 1999.
___. *Poesia Completa.* São Paulo: Leya, 2010.
BRASIL. J.B.F. A arte de errar. IN: *Leitura*: teoria e prática. nº 49. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil, 2007.
IN: *Educação e Realidade,* vol. 27, nº 2. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: jul./dez. de 2002.
BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
DELEUZE, G. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
FOUCAULT, M. *Segurança, território e população:* curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
GALLO, S. *Deleuze & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
___. Em torno de uma educação menor. IN: *Educação e Realidade, vol. 27, nº2.* Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: jul./dez. de 2002.
Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/25926-98931-1-PB%20(1).pdf
___. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.* Disponível em: http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf
GILBERT, E. *Comer, rezar e amar.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
LEITE, C. D. P. *Labirinto: Infância, linguagem e escola.* Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
___. Infância, Experiência e Tempo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
LISPECTOR, C. *Legião Estrangeira.* São Paulo: Ática, 1977.
MEDEIROS, M. ET al. *O cenário da educação à distância: compromissos da universidade brasileira.* Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC41.pdf (Acesso: 18/09/14).
MONTEIRO, A. A.; GUILHERME, C. C. F.. *Tutoria na formação Docente*. In: 15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Fortaleza - CE. 15º CIAED: a procura de inovações

no processo ensino-aprendizagem em EAD, 2009. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009232953.pdf (Acesso: 18/09/14).
NASCIMENTO, D. S. *Redação para o Vestibular 98.* Itapira: SENAC, 1997.
PASSOS, E. ET al. *Pistas do método da cartografia:* pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.
RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
SKLIAR, C. *Alteridades e Pedagogias:* O... ذ Y si el outro no estubiera ahí ذ IN: *Educação e Sociedade,* nº 79. Campinas: UNICAMP, CNPQ, CEDES, 2002.

AULA-OUTRA: BIOLOGIA-OUTRA? MESMA?

Artur Rodrigues Janeiro; Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro;
artur.bio2007@gmail.com
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo; Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro;
mrosamc@rc.unesp.br

Resumo: A professora não virá, mas os monitores virão. E fomos: aula de "Didática: Campo de Investigação e Formação", 1º semestre de 2014 – uma disciplina do curso de Ciências Biológicas da UNESP, Rio Claro, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Foi um trabalho em equipe que a partir de então receberá uma leitura – a leitura de um dos monitores. Inicialmente, houve uma prévia leitura obrigatória a todos: os capítulos 1 e 2 da obra "A Imaginação e a Arte na Infância", de Vygotsky. Por meio de projeção audiovisual, "money, success, fame, glamour" vibrou os tímpanos de todos os presentes, cujas contrações pupilares capturaram fogo-congelado; fumaça-névoa-neblina; buquê de copos de leite em deleite degrade; corpos-rostos de Mapplethorpe; mais corpos, entornos-enfaixados, nudez... Contrações pupilares que receberam pupilas-outras de mãos d'O Labirinto do Fauno, de um olho engolido por voraz vagina e dos não-olhos de um ex-cadáver – e, então, olhos-olhares no beco sem saída de uma Klein bottle. Contrações pupilares engarrafadas... O quê imaginava cada espectador? Contração... Olhos que passaram por The Pleasure, de (faminto?) Magritte, e pela arena contrastante d'O Carnaval de Arlequim, de Joan Miró... Arena de sereias voadoras em caça a estrelas cadentes... Caíram. Chegou a Noite Estrelada, de Van Gogh, com a música ao fim... Vibração-outra e o cântico das sereias foi Tabula Rasa, de Arvo Pärt... Contraste... Sopro pincelado que desfez a noite, trazendo ventoso alvorecer ao campo de moinhos-borboletas de Dalí, onde o tempo se atordoa e repousa, enfim, em fins diferentemente repetidos, não-mais-fim. A atividade continuou com a realização de um cadáver delicado (uma atividade surrealista) e, posteriormente, com os alunos em grupos, criando palavras. Das imagens-sons, do curso, da vida, surgiram ceranozmente, neosensolírio, delinovar, veever, larco e clira – conceitos nascentes; criações, subjetividades... A linguagem da leitura de mundo de cada um (e) deles – mundo às vésperas da conclusão do curso, às portas de laboratórios e salas de aulas. Íntimas vozes... Íntimos em desdobramentos-outros de leituras cujos propósitos são a apresentação de uma realidade-instante, não fixa, mutável, transformante e, sobretudo, oriunda de um espaço-atividade educacional. Fixam-se os registros... Deles advém desdobramentos-outros que também são criações – eis o presente estudo.

Palavras-chave: arte; criação; biologia

QUARTA-FEIRA...

E a terra produziu erva, erva dando semente conforme a sua espécie, e a árvore frutífera, cuja semente está nela conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom. E foi a tarde e a manhã, o dia terceiro.
(Bíblia Sagrada, *Gênesis*, 1:12-13; grifo meu)

... eis o presente estudo. Eis um registro – um registro a partir de reflexões sobre registros de uma aula, em uma turma. Este registro se origina da quarta-feira ensolarada, sem chuva, sem vento, sem verão, sem outono, sem a Professora Doutora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo de 18 de junho de 2014 – sem a professora à aula da disciplina Didática: Campos de Investigação e Formação, da grade curricular do curso de Ciências Biológicas da UNESP, campus de Rio Claro. Uma quarta-feira sem a professora, mas com três monitores dispostos a conduzir a turma por certa atividade...

SALA 44...

A casa vivida não é uma caixa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico.
(Gaston Bachelard, *A Poética do Espaço*, 1978)

... certa atividade em uma sala ampla, talvez a maior da Universidade – prefiro assim! A sala 44; novamente a sala 44; de volta à sala 44 – e a partir de *agora*, desse *agora*, e desse outro, ... enfim, a voz deste texto é de um dos monitores: Eu. Disse *de volta à sala 44* porque eu, há quatro anos, fui aluno da referida professora e tive as aulas da referida disciplina nessa mesma sala 44 – e como é intenso o reencontrar-me nela... em toda vez que nela estou... por todas as vezes que nela estive.. Reencontrar-me ao recordá-la; reencontrá-la ao recordar-me... Abri a porta. Ligamos o projetor, deixamos as cortinas fechadas e acendemos apenas uma fileira de lâmpadas. Aguardamos... aguardei, a chegada dos alunos. A hora avançaria...

14:00 HORAS...

Experimentava uma sensação de cansaço e de terror ao sentir que todo esse tempo tão prolongado não somente fora, sem interrupção, vivido, pensado, segregado por mim, que era a minha vida, que era eu

mesmo, mas também que precisava a todo instante mantê-lo aderido a mim, que ele me suportava, e eu me via empoleirado no seu cimo vertiginoso e não podia mover-me sem deslocá-lo comigo.
(Marcel Proust, *O tempo redescoberto*, 1970; grifo meu)

... minuto sobre minuto, 14:00 horas; e aos poucos, aluno por aluno – entra um, aguarda; entram três, aguardam; entram duas, aguardam; entram seis... quatro... dois... – 14 horas e 15 minutos. Começamos! E como todos vocês já sabem, a professora não virá; esperamos que todos tenham lido o *Capítulo I – Arte e Imaginação* e o *Capítulo II – Imaginação e Realidade* da obra *A Imaginação e a Arte na Infância* (2009), de Lev Vygotsky. E eu, agora, poderia abrir outra seção no presente texto para iniciar a narrativa sobre as etapas, sobre a sucessão dos fatos, dos procedimentos... Sobre o método utilizado em sala. Porém, esta é a seção das horas, do Tempo – esse movimento selvagem, indomável – e me deixa muito encantado deixar o pensamento me levar a refletir sobre o passar do tempo enquanto um método, enquanto parte dos procedimentos adotados em sala de aula... Não que isso, infelizmente, venha a ser o propósito deste trabalho. Mas, enfim...

Pedi que todos deixassem sobre a carteira apenas uma folha pautada e um lápis ou uma caneta. Expliquei que na projeção da apresentação apareceria uma sequência de imagens que se repetiria ao longo de uma primeira música e que somente posteriormente, com uma segunda música e com as mesmas imagens novamente se repetindo, os alunos poderiam iniciar os registros de suas ideias, sensações, dúvidas... Os registros de um momento de liberdade em registrar...

Para não dizer que não falei dos sons...

A primeira série de repetições das imagens – inicialmente rapidamente e posteriormente mais lentamente – se deu ao som de *Money, Success, Fame, Glamour*, uma produção musical de Felix da Housecat para o filme *Party Monster* (2003):

> Greetings Citizens / We are living / In the age / In which the pursuit of all values / Other than / Money Success Fame Glamour / Have either been discredited / or destroyed / Money Success Fame Glamour / For we are living in the age of the thing! / Money Success Fame Glamour

Saudações! Afinal, não é sempre que se escuta Felix da Housecat dentro de uma sala de aula universitária. *Preconceito*? Talvez... Mas não da minha parte. *Surpresa* é um melhor termo – ainda que vivendo em uma era das coisas, na qual todos os valores não atrelados ao dinheiro, sucesso, fama e glamour estejam quase que completamente desacreditados – ou já destruídos. E essa não foi uma tradução literal; e acredito que esses valores desacreditados vivam alternadamente em períodos de dormência...

Ao término dessa primeira musica, a mesma série de imagens se reiniciou em velocidade lenta de transição e ao som da música instrumental *Tabula Rasa* (1977), do compositor Arvo Pärt – escolhida por outro monitor. Durante a música, cada imagem permaneceu exposta por um minuto em tela e, assim, diante delas os alunos iniciaram seus registros... à meia luz... em pleno "silêncio-musical"...

Para não dizer que não falei das imagens...

... em que se ouvia apenas o riscar as folhas de papel, enquanto na tela se apresentava a imagem...

... de um palito de fósforo cuja chama não era chama – era gelo cristalino e cristalizado em forma de chama; fogo frio de contraste(s);

... de fumaças em tons de cinza que preenchiam (in)certo espaço de fundo negro; fumaça, névoa, neblina... naturezas/estados de difíceis contenções;

... de flores, de ramos floridos, de copos-de-leite; sim! talvez mais de um ramo, e ainda assim, com alguns deixando rastros de seus movimentos pela própria imagem: arrastos, levantes florais, ereções, deleites; impossível não se perder numa obra de Robert Mapplethorpe e em outras também,... (de corpos)

... de corpos enfaixados; corpos enfaixados que formam um par, talvez casal, ou não; corpos enfaixados em par também enfaixado – duplo invólucro que numa série de três imagens anuncia rasgo, rompimento, deiscência, decência à altura da boca, dos lábios que provam e provocam o exterior; que convidam ao agito do meio, relances... (de olhos)

... de olhos que desejam capturar tudo que está fora do corpo; de olhos que se abrem nas palmas das mãos; ver-fazer de perto, com seus próprios olhos, com suas

próprias mãos; olhos de justiça (não)fabulada do Homem Pálido do filme *O Labirinto do Fauno*;

... –olho de pálpebras vulvar, de fóvea uterina; o olho da menina dos olhos; íris em não iridescente puberdade; a tradução dos estímulos visuais mais diversos em pulsões íntimas de um ser – *l'oeil, l'oeuf, la transgression*... (*de la mort*)

... *de la mort*; de cadáveres que deixaram de ser cadáveres, que deixaram o biológico, o orgânico; que transformaram-se em não-vivo sem estar morto – interstício criador; criação da Ciência... (que abre e fecha...)

... que abre e fecha possibilidades, leituras, dentro e fora de si mesma; *Klein bottle* da razão/desrazão... (da desrazão do desejo...)

... da desrazão do desejo de se saciar comendo pássaros, comendo voos, comendo ares, comendo nuvens, comendo sonhos, introduzindo-os corpo adentro e vivendo; "como" pensando em *The Pleasure*, de René Magritte;

... de *O carnaval do arlequim*, de Joan Miró, com sereias voadoras que cantam a vida em ode à morte, caçando estrelas cadentes... (da *Noite Estrelada*...)

... da *Noite Estrelada*, de Van Gogh, do brilho, do ofuscado, do segmentado, das partes únicas que compõem um todo, quase todo curvo, movente, movido a torrentes (e tormentos) de ventos, sopros, sussurros, vozes, que existem em Tempo e que morrem em Memória; diferentes ventos... (do alvorecer...)

... do alvorecer em campos de "moinhos-borboletas" de Dalí, onde o Tempo se atordoa e repousa nos braços da Imaginação, desejando a Memória; Tempo que "acorda" e... (que foge...)

... que foge... que derrete... que some mas não some; que é fim da apresentação sem fim...

Imagens todas que de certa maneira mantém-se registradas, dormentes ou não, em cada um dos alunos... Imagens que aqui não foram dispostas para potencializar a imaginação do leitor. Imagens que se tornaram palavras (que também podem ser imagens) ou que sempre foram palavras... palavras-chaves de "sentimentos ou ideias que nos dominam", dos anseios "de contagiar os outros desses sentimentos", como dito por Vygotsky (2009, p.47). I-ma-gens - - que - - - dei---xan----do - - - - de - - - - ser- - - - i - m - a - g - e - n - s - , - - - - pas---sa---ram - - - - a - - - - ser - - - registros de palavras, com outros tempos, com outras caras, outras bocas, outros traços... Tudo muito bem

costurado, a princípio, em um Cadáver Delicado – um registro-outro, surreal em sua própria concepção, que não cabe a este estudo – e posteriormente com a criação de palavras que somente ocorreu...

DAS PALAVRAS-CRIAÇÕES... QUASE CRIATURAS

... após um breve intervalo, quando a turma foi convidada a se dividir em grupos para pensar em tal criação. Mas, caro leitor, o quê é criar uma palavra? O que é criação? O que é uma palavra? Vygotsky (2009) inicia sua obra dizendo que

> Chamamos de atividade criadora a toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano (p.9)

Diante desses dizeres, agruparam-se diferentes possibilidades de correspondência em um mesmo grupo – o quê, a meu ver, deixou o processo criador/criativo particularmente mais difícil, complexo, porém fervilhante em ideias e discussões, e mais conectivo, rizomático, abrangente... Abrangente desde as imagens e sons anteriormente apresentados. O novo, o inédito, a palavra-criação precisava ser modelada como quando o artista dá forma – deforma – a argila; precisava ser assoprada como quando o artista domina o vidro incandescente; precisava ser pesquisada como quando o cientista descobre a criatura.

Deformar, assoprar, pesquisar... Pesquisar em si, no presente, nos desejos, na memória e nos desejos retidos na memória – no "rio onde navegam / Os barcos da infância, em arcadas / De ramos inquietos que despregam / Sobre as águas as folhas recurvadas", como dito por Saramago em *Retrato do Poeta quando Jovem*. Folhas recurvadas, idades, tempos esvaziados que lhe pedem/pediram para assoprar as velas-infância e deixar-se cair nas tormentas hormonais da juventude. Assoprar-se para tragar-se o mais ininterruptamente possível e... em transe deixar-se levar pelas tantas mutações às quais seus olhares já se submeteram; pelas tantas deformações que seus ideais (de vida eterna enquanto dure?) já sofreram. Deformar-se nas inconstâncias do viver, por

todos os seus instantes... Deformar-se em palavras, apresentar-se em palavras... grupos de palavras... palavras de grupos... palavra-grupo. Seis palavras-grupo escolhidas.

CERANOZMENTE
NEOSENSOLÍRIO
DELINOVAR
VEEVER
LARCO
CLIRA

Palavras que, segundo Bondía (2002, p.21), "produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação"; "palavras que fazem coisas conosco"; palavras que "determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras[-imagens]" – e

> não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Palavras que dão pistas de quem são os sujeitos que as criaram e que também se aproximam do conceito de *conceito* forjado por Deleuze e Guattari (1997)

> Todo conceito tem componentes, e se define por eles. [...] Todo conceito é ao menos duplo, triplo, etc. [...] Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. (p.27)

Mas o pensar nessas palavras-criações avança essa definição e alcança que elas, já enquanto palavras-criações-conceitos, seguem um "*encadeamento* dito automático, determinado pela ordem necessária das relações ou proporções, pela sucessão determinada de suas transformações e deformações" (DELEUZE, 1997, p.162; sublinhado meu). E quanto é necessário? E o que é necessário? Novamente, deformações... Assim, vejo que esses -conceitos-criações-palavras-

> [...] vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência. É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com um outro [...]. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.31)

Quais são, portanto, as zonas fronteiriças das criações de nossos alunos? Onde podemos chegar? A seguir, proponho costuras por entre as definições-explicações dadas pelos grupos de artistas-autores às suas obras; costuras-palavras, tramas-outras que passarão/passearão por entre os **registros em negrito**:

Ceranozmente

Transformando a realidade a partir de informações obtidas do meio de forma imaginativa, alcança-se o que vem a ser ceranozmente. Sua origem é composta: traz **cera por ser flexível e, então, remeter a certa plasticidade** da realidade, da imaginação, do próprio texto, da própria palavra; também traz **mente, que remete a advérbio**, um modo, um estado, um exemplo: "**Ceranozmente, achei que seria melhor fazer diferente**" e assim fizeram, ainda que achando ser **uma palavra forte e inicialmente estranha**. Talvez pelo "noz" e pelo esconde-esconde do "z" na oralidade – "nós". Noz que me remete a uma analogia com o cérebro, logo com "mente" não somente adverbial – a mente. Na noz, seu invólucro mais externo é nossa pele e nossos músculos da cabeça; sua casca à espera das marteladas é nossa caixa craniana; seu embrião, delicioso embrião, é nosso cérebro, em semelhante forma, em semelhantes curvas e hemisférios; enquanto seu ômega-3 está para a nossa mente e memória. Por isso, com isso, diante disso, o "nós" está dentro dessa "noz". **Incômodo... O que seremos nós? Vem de nós?** "Nós" somos "noz(es)", frutos, diásporos... Também "nós" e laços entre gerações, entre tempos, entre lados, entre dentro e fora. *Klein bottle* das imagens? Toda uma nova leitura de mundo que jamais é proporcionada em convencionais aulas de biologia...

Neosensolírio

Trata-e de um **substantivo** que **representa um lugar ainda não criado no mundo da fantasia**, por isso que o neosensolírio **é particular de cada um**. Sua origem também é composta: vem de **novo (neo), sensação (senso)** e **fantasia (lírio, de delírio)**; uma nova sensação de delírio, ou o delírio de uma nova sensação, ou a sensação de um novo delírio – praticamente etapas que se seguem, uma a uma, num transe-tentativa de se alcançar novos "espaços mentais", novas reflexões sobre o quê? Talvez, **lírio pudesse vir de lírico**, e exatamente por se tratar de **algo particular a cada um.** Assim, são vários (se não todos) os caminhos (nem tão particulares assim) que, em uma consideração extravazada, cortam o mundo vivo, a natureza e suas apresentações e revelam-nas mais subjetivas do que selvagens... Mais enquanto uma Biologia potentemente humanizadora da Natureza do que uma Biologia de passível leitura do natural... Lírio que deixa de ser lírio do brejo, *Zantedeschia*, copo-de-leite e torna-se copo-de-leite em arrasto-outro para um devir-espaço, território lírico, sensível/sensitivo, receptivo, fértil a uma biologia-outra...

Delinovar

Ato de criar os neosensolírios à medida que os mesmos deixam o campo reflexivo/criador de possível existência nas ideias, na fantasia, por terem alcançado a existência no mundo material, concreto. É transe, é ver-se emaranhado por entre os segmentos da noite de Van Gogh, à espera do amanhecer, ao som do cântico das sereias de Miró. É no *ainda*, um tempo de não-conceito... iminência transeunte do nascer de um conceito ou reformulação, readequação, abalo significativo na(s) maneira(s), na(s) regras(s) com que se lê o mundo, o vivo. Delinovar é epistemológico, metarreflexivo... causa espanto... geralmente é contrafluxo e nem por isso é certamente retrógrado, retrocesso ao fazer Ciência.

Veever

Ou, se for a preferência, **não viver passivamente**. **Não é ver duas vezes.** É verbo, é qualidade do ser e do ser crítico, criador, produtor de transformações. **Lê-se "viver"** para que veever esteja mais ainda intimamente relacionado ao viver, em sutil

diferença... em maior, porém ainda brevíssimo, tempo. É, com isso, por isso, também "resistêência", de "resistiir" ao impulso de não querer fugir da zona de conforto, da diferença. É "aceitaação" e "permanêência". É aceitar a inconstância... o(a) "-outro(a)" também..

Larco

É um sentimento muito forte, mais forte do que o Amor. Porém, a criação de "larco" surgiu de uma conversa na qual estávamos tentando definir o que é "Amor" para nós – e, então, juntamos as primeiras letras de palavras que achamos importantes ... palavras que não foram registradas, como se assombrosamente e em prol ao manter os mistérios acerca do Amor. Ah, o Amor! É nele que também se pensa durante as aulas, por meio das aberturas dadas ao pensamento... e nas frestas que o próprio pensamento, muitas vezes rígido, acaba por escavar em si mesmo, quase que em contradição se não fosse em nome do alívio, da fuga, da transgressão. Sentimentos tantos que estão presentes em sala de aula, ainda que muitas vezes passando despercebidos; desejos que não têm hora para se manifestarem – a vontade de degustar um pássaro em meio a demais outros, como pintado por Magritte? Insanidade que tem muito mais a dizer... O casal de namorados que parecia não estar bem no dia da atividade – o registro de anúncios de fim de relacionamento; anúncios de outros começos. Bem como a menina-moça que se retira da sala, incomodada com os rumos que seus pensamentos estavam dando em meio à atividade. Crise... catarse... e choro, novamente, na sala 44. Começo a (re)ver o surgimento de novas fronteiras em meio à atividade – fronteiras da criação que se alargam, que avançam no horizonte, margeando-o, quase que sumindo; fronteiras emotivas trazidas às palavras fronteiriças à aula, à biologia, ao ensino... A exoconsistência conceitual renegada pela rigidez do pensamento científico, que, de escape, torna-se aula-outra, biologia-outra, do amor... E, então, eis um resgate e desdobramentos vários à obra de Maturana e Varela (1995).

Clira

É um sentimento semelhante ao larco, porém de menor intensidade; é mais leve, é fumaça-névoa-neblina quase invisível e com fragrância adocicada; talvez, devido à própria maneira de obtenção de larco – por agrupamentos de letras de palavras importantes –, clira seja um agrupamento menor, mas nem por isso menos importante. Também é preciso extrapolar que a variação do limite, neste caso, não se refere à quantidade de letras com que se obtém/forma a palavra, mas sim nas ramificações, nos "avizinhamentos" que essas "palavras importantes" apresentam/proporcionam. Ainda, analogamente, Clira e Larco seriam Emoções Menores e Emoções Maiores tal como existem as ditas Filosofias Menores e Filosofias Maiores? Talvez...

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

> *Quero falar de uma desordem elementar, de uma coisa cuja essência é uma mudança que inquieta. Mas, inicialmente, os fatos de que partirei devem parecer insignificantes. São fatos que a ciência objetiva estabelece e que nada distingue aparentemente de outros que sem dúvida nos concernem, mas de longe, sem nada colocar em jogo que nos possa comover intimamente.*
>
> (Georges Bataille, *O Erotismo*, 1987, p.13)

Houve um ponto de partida, um começo que não é inicial a todas as coisas – que assim também pensemos acerca do final. O propósito de todo este trabalho é mostrar toda uma produção/criação que claramente/aparentemente não passou por estômatos, colônias de bactérias, extrações de DNA, PCN, Ciclo de Krebs, fotossíntese e respiração vegetal, dentre outros assuntos tão característicos de um curso de ciências biológicas. No entanto, tudo aqui apresentado, veio de biólogos em formação. E agora? O que fazer? Tem cura? Longe disso, não há nada a ser curado, salvo a falta de valorização, de admiração, de respeito para/com toda esta criação-outra, biologia-outra, que coabita a própria Biologia, que também coexiste no próprio aluno em formação. Evidentemente que esta é apenas *uma* atividade desenvolvida no curso referido, mas outras várias atividades de mesmo "estilo" também conduzem os alunos a situações-problemas – verdadeiros impasses de reflexão – que nem sempre passam tão longe dos laboratórios e monografias. São verdadeiros impasses que também não se resumem a uma autoanálise – à maneira da psicologia e seu divã – pois são impasses que, através do refletir a criação, situam o aluno em formação no contexto de uma Biologia que pode sim ser

uma Ciência Autônoma, como vastamente pregado por Mayr (1998; 2005; 2008), mas que só assim manter-se-á seu estatuto de autonomia se dialogar com outras áreas, outras produções, outros... outras... avessos também.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos demais monitores, Fernanda Navarro Song e Jonathan Galdi Rosa, bem como às turmas do curso de Ciências Biológicas (integral e noturno) por terem tornado possível a atividade desenvolvida em classe e, só assim, este trabalho; e, também, agradeço a Prof.ª Dr.ª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo pelo oportunidade de atuação em sala de aula, pelo acolhimento e por acreditar em nós.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** Trad. Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Leal. São Paulo: Abril Cultural. 1978. (Os Pensadores).
BATAILLE, G. **O erotismo**. Trad. Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM. 1987.
BÍBLIA Sagrada. N.T. **Gênesis.** Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Nacional. 1977.
BONDÍA, J. L. Notas sobre o saber e a experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.
MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy. 1995.
DELEUZE, G. **Crítica e clínica.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997.
MAYR, E. **Biologia, ciência única:** reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. Trad. Marcelo Leite. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico:** diversidade, evolução e herança. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília, DF: Ed. UnB. 1998.
MAYR, E. **Isto é biologia:** a ciência do mundo vivo. Trad. Claudio Angelo. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.
PROUST, M. **O tempo redescoberto.** Trad. Lúcia Miguel Pereira. Porto Alegre: Globo. 1970.
SARAMAGO, J. S. **Os poemas possíveis.** Lisboa: Caminho. 1985.
VYGOTSKY, L. **Arte e imaginação na infância.** Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água Editores. 2009.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTE-EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E APROXIMAÇÕES NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA "CIA ÉXCITON" – UNESP/ RIO CLARO

Ana Clara Nery da Silva; UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro;
anaclara_nery@hotmail.com
Maria Fernanda Zanatta Zupelari; UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro;
mfzantta@yahoo.com.br
Flávio Soares Alves; UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro; flavio_alves@rc.unesp.br

Resumo: Para entender a educação enquanto fenômeno complexo que visa humanizar sujeitos faz-se necessário compreendê-la na totalidade das relações e áreas do conhecimento. Embora políticas pedagógicas já incorporem aspectos mais amplos como os temas transversais dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo Ministério da Educação, ainda predomina a fragmentação do conhecimento em disciplinas escolares. Assim, a compartimentalização do saber tem sido responsável pela falta de diálogo entre as áreas e a formação deficitária dos sujeitos. Compreender a capacidade de trabalhar com dimensões éticas, estéticas, sensitivas, criativas e imagéticas é fundamental ao despertar da essência do humano e à formação integral do sujeito. Neste trabalho pretende-se trazer à discussão como o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento pode trazer contribuições ao processo educativo, vinculando, nesse caso, os campos de educação ambiental (EA) e educação estética, trazida também como arte- educação. Para tanto, são apresentadas experiências de duas montagens cênicas corporais idealizadas pelo projeto de extensão universitária *Cia Éxciton*. O projeto, desenvolvido no Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, é vinculado à PROEX desde 1994, sendo integrado por alunos dos diferentes cursos de graduação e pós- graduação deste campus. As montagens cênicas foram feitas baseando-se na leitura de materiais escritos e audiovisuais, rodadas de discussão e oficinas, nas quais os integrantes do grupo aproximaram-se das temáticas propostas, avançando em suas concepções e reflexões sobre a temática ambiental e acerca da ordem ecológica, social e política do sistema vigente. Ao fim, produziram as montagens cênicas "*Amazônia: entre lirismo e lágrimas*" dos anos de 2006/2007, e "Desvenda-$e", de 2012/2013 nas quais as reflexões dos integrantes foram apresentadas aos espectadores via arte, propondo atividades de diálogo e multiplicando suas reflexões sobre/para a EA. Utilizando-se de abordagem qualitativa, foram analisados relatos de experiência, entrevistas estruturadas, questionários semi-estruturados, registros fotográficos e em vídeo como materiais que permitiram aferir contribuições do diálogo entre estas áreas para os integrantes do grupo. Considerou-se que a arte-educação/ educação estética fez-se essencial para a EA nestas montagens, sendo fundamental para formar seres pensantes, estimulando o processo criativo e ultrapassando os modos tradicionais de conhecer /fazer. A estética foi vista como dimensão que constrói e forma o sujeito no processo educativo, e pode contribuir amplamente para a formação de um cidadão crítico e consciente perante a questão ambiental ou entre outras faces da crise da civilização. Assim, EA e arte-educação são complementares para desenvolver a verdadeira emancipação dos sujeitos.

Palavras –chave: educação ambiental; arte-educação; extensão universitária

Poucos sentem o mundo em sua plenitude e são capazes de transformá-lo.
Estes poucos não o transformam através de guerras e nem pela dor,
mas plantam sementes de crença ao amor e à essência iluminada dos espíritos humanos.
Gratidão Catia por acreditar no amor! Hoje nós acreditamos também!

ONDE TUDO SE INICIA

Entendendo a educação como prática social e processo humanizador, esta deve ir além de transmitir conhecimentos instrumentais, envolvendo toda complexidade de dimensões humanas (conhecimento, ética, estética, política, etc) que permitam a formação integral do sujeito.

O modo de produção e organização social permeado pela Modernidade sustentou o processo de conhecer a realidade a partir do método científico, do empiricismo e da racionalidade. Daí o conhecimento moderno baseou-se na fragmentação do real em disciplinas científicas cada vez mais especializadas, e na institucionalização do ensino em escolas e Universidades. No modo de conhecer moderno pode-se ver o dualismo homem x meio natural, razão x emoção, espírito x corpo, cujos aportes estão baseados na tradição do pensamento humanista e na supremacia da razão (ZUPELARI, 2011).

Para minimizar esse dualismo é necessário compreender a realidade como complexa (MORIN, 2006), sendo o saber complexo também necessário. Fragmentar e compartimentalizar o saber é privar sujeitos em formação da compreensão total da realidade, pois para Morin (2006, p. 15) "um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes".

Como resultado da compartimentalização um das dimensões que tem sido pouco explorada na formação dos sujeitos inclusive dentro das instituições escolares é a dimensão estética. Zupelari (2011) em diálogo livre com Marin (2009) considera a estética como "um ramo da filosofia que debruça seus esforços para conhecer o belo e o sentir que é despertado nos homens por obras de arte, ou por qualquer outro objeto, mesmo que uma paisagem natural" (p. 3). Para ela, a dimensão estética "têm papel fundamental, pois pode despertar a ética no sujeito, ao passo que pode torná-lo mais sensível, consciente e crítico da sociedade da qual faz parte" (p.2).

Da mesma forma, Duarte- Jr (1988, 1991) considera a educação via arte, arte-educação, fundamental à formação integral do sujeito:

> O intelectualismo de nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se aprender aqueles conceitos que já vem "prontos", "objetivos", que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existências de cada um. Nesse processo os educando não tem a oportunidade de elaborar "sua visão de mundo", com base em suas próprias percepções e sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais (1991, p. 66)

Concordamos aqui com a necessidade do contato e da imersão dos educandos com as dimensões estética, ética e política (e no diálogo constante entre elas), para além do conhecimento instrumental, tecnicista, lógico-matemático em consonância com Marin (2006), para quem

> educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades capacidades imagéticas e criadoras, e ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano. De encontro com essas necessidades a educação estética, hoje tão minimizada na educação formal, é mais que um instrumento, uma urgência para o processo educativo. (p.278)

Assim, a dimensão estética pode auxiliar no entendimento e na reflexão dos educandos durante seus processos de formação. Por esta dimensão os discentes têm a possibilidade da chamada de atenção para o assunto e do despertar da sensibilidade e afetividade no contato com temas variados auxiliando na elaboração de pensamentos complexos.

A questão ambiental é uma temática que desponta com urgência na atualidade e deve ser trabalhada no ambiente escolar a partir de diferentes e complementares dimensões, dentre as quais a estética, ética, política e de conhecimentos, que estão intimamente ligadas.

A questão ambiental vem sendo mundialmente debatida desde meados do século XX, graças a preocupações com a degradação ambiental e a qualidade de vida. Acompanhando esta crescente preocupação, advinda de diferentes setores da sociedade, alguns caminhos diversos têm sido apontados como possíveis formas de solucionar ou ao menos minimizar os problemas que aparecem por conta dos alarmantes níveis de degradação e alteração ambiental. Assim, a educação ambiental (EA) tem sido vista por muitos como possibilidade de transformação da situação vigente (CARVALHO, 1989).

Nesse contexto a EA emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo. Nas palavras de Loureiro (2011)

> (...) é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais e coletivos no ambiente. Nesse sentido,

> contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza (p.73)

Com a necessidade de introduzi-la nas instituições escolares, ela é regulamentada no Brasil por um conjunto de leis e políticas, como a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/99), que a institui enquanto tema transversal para todos os níveis de ensino nacionais, incluindo o ensino superior. Porém, observa-se que a ambientalização curricular e as práticas educativas ainda são escassas no nível superior, mostrando a necessidade de novas reflexões, currículos e propostas pedagógicas.

Entender a questão ambiental enquanto tema transversal pode ser uma possibilidade para trabalhar com dimensões éticas, estéticas, sensitivas, criativas e imagéticas, fundamentais ao despertar da essência do humano e à formação integral dos sujeitos.

Um artista que tem contribuído com a aproximação entre a dimensão estética da educação e a questão ambiental é o artista plástico Franz Krajcberg, que afirma que sua arte é a expressão de revolta contra a crueldade do homem para com a natureza. Em suas palavras

> Desse encontro de seus planos essenciais, evidencia-se o entendimento de que propostas de educação ambiental pela arte são plenamente justificáveis. Elas se baseiam na possibilidade de experimentar, na manifestação artística, os vários momentos e as formas com que o ser humano simboliza a natureza e sua relação com ela. Mais ainda, na possibilidade de deixar que a experiência estética aprendida na dimensão da arte exercite o ser humano a libertar suas dimensões não racionais e sua essência ética na percepção da natureza. (MARIN, 2006, p.288)

Com bases nos autores acima citados, o objetivo deste trabalho discutir como o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento traz contribuições ao processo educativo. Pretende-se analisar experiências e aproximações entre a dimensão estética da arte (arte- educação) e a EA a partir de materiais resultantes das montagens cênicas corporais do projeto de extensão **Cia Éxciton,** "*Amazônia: entre lirismo e lágrimas"* (dos anos de 2006 e 2007) e "*Desvenda-$e"* (2012 e 2103).

UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA ARTE CORPORAL

Iniciado em 1994 o projeto de extensão universitária **Cia Éxciton** é formado por alunos de cursos de graduação e pós- graduação da UNESP *campus* Rio Claro, visando o contato dos estudantes com a arte e a expressão, especialmente dança e práticas corporais. Idealizado pela

professora Catia Mary Volp, ao longo dos seus 20 anos teve muitos enfoques, sendo que cada vez mais tem se aproximado de atividades de arte-educação.

Há um professor responsável pelo grupo e algumas tarefas que se mantiveram ao longo dos anos, mas muitas das atividades desenvolvidas se fazem de acordo com a escolha dos alunos integrantes e para tal não há hierarquia: as relações são horizontais e o dizer e o escutar são exercícios fundamentais.

A cada ano é realizada uma montagem cênica corporal, na qual os integrantes participam de todas as etapas da elaboração, incluindo a pesquisa bibliográfica e corporal sobre o tema, a atuação e a auto-direção[1]. Aqui serão apresentados temas trabalhados em 2006-2007 e 2012-2013 e que permitem refletir sobre a aproximação entre a arte-educação e a EA no contexto da Cia.

Para que os espetáculos fossem elaborados a aproximação dos bailarinos- pesquisadores à temática considerou os seguintes procedimentos: *Proposição do tema; Etapa de pesquisa; Construção coletiva de ideias; Vivência e experimentação* e *Montagem.* Cabe destacar que estas etapas foram se delineando mais claramente com a consolidação do grupo, sendo mais conscientes em 2012-2013.

Em 2006, as etapas para a montagem da obra foram:

(1) *Proposição do tema:* A ideia geral de relatar o imaginário do grupo sobre a Amazônia nasceu da proposição da coordenação do grupo, Prof. Catia, quem dedicou-se a estudar em parte de sua trajetória danças circulares, e assim, cultivou interesse e respeito por esta região predominantemente indígena e florestada do Brasil.

(2) *Etapa de pesquisa e construção coletiva das ideias:* início da montagem da peça, quando os integrantes procuram conhecer o tema, no caso a Amazônia. A pesquisa se deu, em um primeiro momento, das noções que os integrantes do grupo tinham. Muitos se lembraram de lendas que contam as narrativas dos povos da floresta, dos animais e plantas, mitos de origem, etc. Alguns bailarinos – pesquisadores responsabilizaram-se para pesquisar movimentos representativos do corpo dos povos da floresta em vídeos exibidos pela coordenadora do projeto, que deixou um vasto legado de cuidado e respeito à dança e ao meio ambiente. Foram selecionadas as lendas mais

[1] Zupelari (2011) justificou o uso do termo "bailarinos-pesquisadores" para designar estes alunos, que transitam entre a esfera de bailarinos quando executam as práticas corporais propostas durante as montagens cênicas, e pesquisadores ao participarem de toda a compilação de dados, vivências e elaboração de roteiros para as montagens, inspirada livremente na ideia de "bailarinos-pesquisadores-intérpretes" de Graziela Rodrigues (1997).

representativas: Amazonas guerreiras (mito de origem); boto (cultura e relação de gênero); tamba - tajá (relação de amor místico) cobra-grande (força da natureza); guaraná (criança); vitória-régia (representa a flora local). Esta etapa refere-se ao lirismo do título da montagem.

Outros integrantes do grupo focaram atenção em questões sociais com o intuito de problematizar a realidade da ocupação e exploração do território amazônico brasileiro. Nesta etapa, os pontos levantados para pesquisa foram: a questão da água; duelo de bois (festa do Bumba-meu-boi, cujo simbolismo na montagem é a luta por interesses diferentes e antagônicos entre os donos dos meios de produção (fazendeiros) e os povos explorados da floresta); a aculturação dos povos indígenas; o desmatamento; a grilagem de terras; e a luta dos movimentos sociais. Esta pesquisa analisou notícias de jornais sobre as temáticas e a estrutura corporal de personagens do cotidiano através de fotografias e observações de vídeos, como os já famosos da mineração no município de Serra Pelada, por exemplo. À esta etapa da montagem correspondem às lágrimas do título.

(3) Vivência e experimentação e montagem: As vivências corporais foram iniciadas pela professora coordenadora do projeto a partir de exercícios de danças circulares e conhecimento de músicas tradicionais de grupos indígenas da Amazônia brasileira. Depois, os bailarinos-pesquisadores dividiram-se em grupos que tinham algum pré-conhecimento ou pré-interesse em determinado padrão de movimento, como dança contemporânea ou sapateado. Estes grupos pesquisaram a partir de vídeos movimentos originais dos grupos humanos retratados e procuraram livremente mesclar com os aprendizados corporais que já tinham e, em grupo ou individualmente, coreografaram passagens e as compartilharam com outros integrantes.

A montagem *"Amazônia entre lirismo e lágrimas"* teve 45 minutos de duração e foi apresentada integralmente cerca de 10 vezes para públicos diversos.

Em 2012 a elaboração da montagem *"Desvenda-$e"* se deu da seguinte forma:

(1) *Proposição do tema:* os alunos apresentaram diversos temas de seu interesse até que através de votação, as relações entre as grandes mídias e o consumo fossem escolhidos como tema de trabalho.

(2) *Etapa de pesquisa:* houve a leitura individual de materiais escritos (livros, poemas, notícias de jornal, crônicas, artigos científicos) e audiovisuais (curtas e longas metragens, documentários, propagandas, esculturas e pinturas, espetáculos de dança e teatro). Como exemplos citam-se os curtas-metragens "A ilha das flores", de Jorge Furtado e "História das coisas" (do inglês *The Story*

of Stufy)de Tides Foundation, Funders Workgroup for Sustenable Production and Consumption e Free Range Studios; o documentário "Criança, a alma do negócio", de Estela Renner; os longas – metragens "O Grande Ditador" e "Tempos Modernos" de Charles Chaplin e "Laranja Mecânica" de Stanley Kubrick; os livros; "A sociedade do espetáculo", de Guy Debord, e "José & outros", de Carlos Drummond de Andrade; fotografias e vídeos de artes performáticas de protesto, encontrados na internet; além de propagandas de diversos tipos de produtos.

(3) *Construção coletiva de ideias:* em rodadas de discussão, os alunos partilharam seus saberes e impressões sobre os assuntos escolhidos e os materiais estudados. Daí núcleos temáticos despontarem e foram posteriormente trabalhados para maior aproximação com o tema sendo: o "maravilhoso" mundo do consumo; a imposição de padrões e a manipulação da informação; consumo de produtos, pessoas e tecnologias: transitoriedade, obsolescência, isolamento interpessoal; infelicidade e fugas; impossibilidade de mudança: grandes corporações econômicas e midiáticas; a necessidade do empodeiramento dos sujeitos.

(4) *Vivência e experimentação:* foram realizadas oficinas de dança e teatro, em especial com base em jogos teatrais do Teatro do Oprimido, sugeridos por Augusto Boal e que foram desenvolvidos em oficina junto à Maria Auxiliadora Elias – Branca.

(5) *Montagem:* por fim houve a confecção da montagem, com práticas em dança, teatro e outras artes expressivas, com posterior escolha das músicas e montagem coreográfica com ajuda de todos os integrantes. A montagem tinha aproximadamente 50 minutos de duração sendo este apresentado cerca de 20 vezes em diferentes cidades do interior paulista, como Rio Claro, Araraquara, Piracicaba e São Carlos.

Ao fim da apresentação eram propostas conversas com o público para que as sensações, impressões e dúvidas dos espectadores fossem compartilhadas. Alguns jogos teatrais também foram realizados com a participação dos espectadores.

CONTRIBUIÇÕES: ESTÉTICA, ARTE, EDUCAÇÃO E (TRANS) FORMAÇÃO

Nós, autores deste trabalho, participamos ativamente deste projeto de extensão nas diversas etapas propostas aos seus integrantes em diferentes anos, e os escritos a seguir são uma mistura de nossas experiências e dos relatos de outros integrantes.

Para inferir as contribuições das montagens foram analisados diversos materiais. No caso da primeira montagem a reflexão baseia-se na análise dos dados recolhidos em entrevista estruturada realizada com todos os integrantes que faziam parte do projeto em 2006, em relatos pessoais recolhidos pelos pesquisadores, em anotações da fase de pesquisa da montagem, revisão bibliográfica, e análise dos movimentos da coreografia, por intermédio de vídeos gravados na estreia da apresentação no teatro do SESI Rio Claro, em novembro de 2006.

A análise de anotações da fase inicial de pesquisa, em folha de papel sulfite, escrita a lápis, com aspecto muito rabiscado, com o uso de flechas indicadoras explicita o caráter da discussão da delimitação dos sub-temas, decorrentes do grande tema Amazônia, e apontamentos para imersão dos pesquisadores no tema. A partir deste documento observa-se o desconhecimento de parte do grupo de questões relevantes para uma noção mais ampla da realidade amazônica. Dentre as anotações encontradas estão:

- "Pesquisar sobre Serra Pelada";
- "Quais são os grupos do bumba-meu boi?";
- "Ou fauna? Tipo vitória-régia";

Estes excertos são importantes indícios para demonstrar o senso comum que balizava o grupo, em um primeiro momento.

Após as coreografias estarem prontas e a montagem ser apresentada ao público, e posterior análise da movimentação através de vídeos, nota-se a padronização da intenção de movimentos, divididos nos dois grupos: lendas e aspectos positivos do deslumbramento da fauna, flora, e mitos indígenas que a floresta causa na sociedade urbana; e a interferência humana no meio amazônico, assim como as disputas sociais decorrentes dela. Interessa ainda informar que o primeiro grupo procurou em suas coreografias privilegiar movimentos circulares, leves, ou ainda, movimentos repetitivos com os pés, que descalços, deveriam fazer referência á dança circular indígena, expressão repetitiva das diversas tribos amazonenses. Já o segundo grupo ainda em 2006 dedicou-se à pesquisa de movimentos violentos, fortes, retos, representativos do embate homem – natureza e homem – homem.

A entrevista com os integrantes do grupo foram realizadas a partir de um questionário com questões fechadas para todos, entretanto alguns temas foram trabalhados livremente por iniciativa dos entrevistados. A opção por utilizar o formato do questionário se deu pela impossibilidade da entrevista presencial com alguns dos participantes que no ano de 2011 estavam morando em países,

estados ou cidades diferentes. Outro motivo era que a entrevista partisse das mesmas questões fechadas para todos os integrantes, visto a proximidade da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa foi uma opção para tentar direcionar um eixo comum a todas as entrevistas, e assim, comparar dados subjetivos. Desta forma, o objetivo da reflexão poderia ser atingido: a Educação estética contribui, e como o faz (em quais diferentes graus, e complexidades), para a educação ambiental crítica? Habitualmente, aponta-se como fator negativo da decisão metodológica pela aplicação de questionários o baixo retorno por parte dos entrevistados.

Neste caso, em específico, acreditei não ser este um problema, porque os integrantes do projeto e grupo de dança tem forte envolvimento afetivo com o Projeto Cia. Éxciton.

O questionário foi empregado passados cinco anos da realização da pesquisa e montagem cênica da peça, o que contribuiu para que os participantes tivessem maior visão das mudanças provocadas, ou do estado de estagnação, em torno da cidadania e criticidade ambiental dos entrevistados.

1.	Você artista (bailarino) e você cidadão são a mesma pessoa?
2.	Quando você trabalha (ou trabalhou) com o seu corpo como percebe a sensibilidade?
3.	Quanto tempo você atuou na Cia Éxciton, e o que este período determinou na sua formação?
4.	Na pesquisa para a peça "Amazônia entre lirismo e lágrimas" qual foi o seu enfoque? Como você acha que esta pesquisa refletiu-se nos movimentos da coreografia que você fez, ou dançou?
5.	Qual coreografia foi a que fez você sensibilizar-se? Por quê?
6.	Você acredita que passou a prestar mais atenção na questão ecológica e social da Amazônia depois da apresentação? Em que fatos ou sentidos?
7.	Você acredita que a dança/arte possa ser um veículo para a problematização de crises atuais? Ou que a arte deva ser vivida pela própria arte?

Tabela 1: Questionário para orientação de entrevista. Elaboração da então componente do Projeto, bailarina - pesquisadora Maria Fernanda Z Zupelari. (2011)

A partir da análise dos questionários foi possível observar a mudança de valores e atitudes dos integrantes do grupo frente á questão ambiental, com diferentes graus de envolvimento. Os entrevistados apontaram para a descoberta da questão social envolvida na Amazônia, da violência como efeito da disputa de terras, o conhecimento sobre o processo de grilagem de terras, aprofundar

seus conhecimentos como pela questão da água, tiveram condições de expressar-se e entrar em confronto com sentimentos e realidades diferentes do seu. O aguçar da curiosidade sobre a problemática socioambiental foi um fator destacado:

> [...]depois do espetáculo, qualquer assunto sobre a Amazônia chamava minha atenção, o que antes não acontecia frequentemente por falta de conhecimento. (Laurie Salomão, em entrevista a Maria Fernanda Z Zupelari, em 2011)

> [...]Agente sempre aprende muita coisa com os processos de pesquisa para os espetáculos... A questão social principalmente me impressionou bastante, é uma área que eu não tinha tanto conhecimento, e a pesquisa fez com que eu aprendesse muitas coisas. (Heloísa Groppo, em entrevista, em 2011)

Além do interesse sobre fatos e notícias crescer sobre as questões ambientais um participante também apontou o aumento da sensibilidade perante os problemas da crise socioambiental, de forma a compreender através da dança um problema que parecia distante, e depois da experiência passou a fazer sentido para ele como fato digno de reflexão. Como pode-se observar no trecho:

> [...] sempre que ouvimos sobre Amazônia, a primeira coisa q vem a mente são as florestas, e quando pensamos nas florestas de atualmente no pais, desmatamento é algo corriqueiro, e fazer parte de uma coreografia onde cada um era "desmatado" aos poucos faz pensar em como coisas importantes estão sumindo aos poucos, acredito que foi uma das coreografias que mais aflorou uma tristeza sobre a situação da Amazônia. (Leandro Carneiro, em entrevista, em 2011).

Ainda no propósito da dimensão estética inspiradora da ética, consideramos interessante a análise de um fragmento de entrevista que aponta para o anseio pela mudança de valores e atitudes da bailarina – pesquisadora:

> [...] Acredito que passo pelo mal de muitos brasileiros de não perceber que o problema é realmente grande e me contentar com a situação de espectadora. Apesar de saber que isso é totalmente limitado e desprezível. (Ellen Lirani, em entrevista, em 2011).

A posição da bailarina-pesquisadora explicita a sua postura diante da indiferença frente à crise socioambiental da Amazônia já se mostra crítica, "totalmente limitado e desprezível". Desta forma, existe claramente o valor de injustiça social e ambiental neste discurso, ainda que a entrevistada não se sinta confortável com suas atitudes éticas. Ou seja, a conscientização das pessoas através da educação estética pode variar quanto à intensidade, tempo, dedicação, porém

mostra-se bastante eficaz, neste caso.

Os participantes, em seus discursos, mostram crer que a experiência artística da dança, tanto para o bailarino, quanto para o espectador, despertam no sujeito interesses, conhecimentos e valores profundos, e deve ser considerada uma forma de interagir no processo educativo, em cooperação com outros meios, para maximizar conteúdos e atitudes trabalhados no contexto escolar.

> É mais uma forma de informação e promoção de debates sobre os diversos temas atuais. Acredito que a arte possa contribuir muito, principalmente no processo educativo de crianças e jovens. (Heloisa Gropo, em entrevista, em 2011)

A forma mais íntima indicada por uma integrante comprova, na sua forma de enfrentar a questão, que a dinâmica da sensibilização estética que a arte pode proporcionar a eticidade no sujeito.

> Na verdade, passei a ficar mais atenta a essas questões já no processo de concepção do espetáculo, pois a pesquisa não envolveu apenas o tema específico de cada um, mas um conjunto de informações sobre a região, suas particularidades culturais, sociais e políticas. E, depois de passada a estréia, os assuntos permaneceram em destaque pra mim, **pois a cada reportagem a respeito da Amazônia era como se eu estivesse envolvida visceralmente com aquilo, afinal durante um tempo, a Amazônia foi parte de mim**. As questões sociais e políticas nacionais sempre estiveram dentre os meus assuntos de discussão e esse olhar mais aprofundado na região amazônica devido à criação do espetáculo fez com que alguns aspectos ficassem mais claros, como por exemplo, entender o movimento dos grileiros– estudados na escola, mas arquivados com o tempo - e a própria questão do desmatamento ficou mais viva. Além de lendas antes desconhecidas como a lenda das amazonas guerreiras. (Denise Rosa, em entrevista em 2011, grifo dos autores).

Fotografia da montagem "*Amazônia: entre lirismo e lágrimas"* com as então integrantes Maria Fernanda Z Zupelari e Elise Mazon Albejante. Arquivo pessoal, 2006.

Como metodologia de análise para a montagem "*Desvenda-$e*" usaram-se anotações de diferentes etapas do processo de montagem, entrevista estruturada com alguns integrantes do projeto em 2012 e 2013 e análise da montagem após sua apresentação, etapa possível graças a vídeos e fotografias.

As anotações foram retiradas de "cadernos de encontro", registro de uma das integrantes durante as *Etapa de Pesquisa*, *Construção coletiva de ideias* e *Vivência e experimentação*. Foi possível encontrar anotações como

- "Obsolescência: definições e por quês";

- "A miséria: a quem serve?"

- As grandes mídias: a quem serve?"

Tais transcrições demonstram, assim como foi encontrado para a montagem anterior, fortes indícios do senso comum e do pouco conhecimento do grupo nos primeiros contatos com o tema. Foram encontradas respostas a estas questões e a outras tantas que se elaboraram nas diferentes etapas, resultados de pesquisas bibliográficas e análise dos diferentes materiais, que contribuíram para a formação dos bailarinos-pesquisadores.

Para as entrevistas utilizou-se questionário fechado, como no modelo abaixo:

Pequenas considerações sobre o roteiro e a montagem do espetáculo "Desvenda-$e", realizado em 2012/2013 pelo projeto de extensão universitária "Cia Éxciton" Nome: Curso de graduação: Ano de ingresso na graduação: Ano de ingresso na Cia: Este pequeno questionário parte da inquietação de alguém que tem entendido a educação como um processo e que parte de diversos locais e por diferentes iniciativas. Assim, este espaço é aberto e não existe com a intenção de colocar qualquer juízo de valor sobre as suas considerações. Se julgar necessário, aponte considerações mesmo que elas não estejam explícitas nas perguntas! Use quantas páginas e quanta imaginação forem necessárias para expressar aquilo que você realmente sente!	
1	Você poderia descrever o que entende pelo assunto "mídia e consumo", tratado como tema do espetáculo apresentado no ano passado?
2	Consegue apontar alguma mudança na forma como entendia sobre o assunto (se o entendia) e na forma como o entende agora (se o entende)?
3	Você poderia apontar materiais (sejam escritos ou não - tais como filmes, músicas, fotografias, espetáculos de teatro e dança, pinturas, esculturas, etc) que analisou no na investigação sobre a temática?
4	Dente estes materiais, qual considerou mais importante e por quê?
5	Conseguiu compartilhar este material durante os encontros com os demais integrantes? Qual foi a reação dos mesmos com este material?
6	Você poderia apontar algum questionamento que tenha surgido nas leituras e encontros e que se destacou pra você? Conseguiu respondê-lo e entendê-lo durante o diálogo com os demais integrantes? Ele foi parecido com o de mais alguém?
7	Direcionando agora as reflexões para um ponto mais específico, como você entende a questão do consumo dentro da atual sociedade?
8	E dentro do espetáculo?
9	Consegue vincular esta questão com a questão ambiental? Justifique, independente do sim ou do não!
10	Qual coreografia do espetáculo apontaria como mais indicada para tratar com o público a questão ambiental (independente da faixa etária)? Justifique!

11	O que entende por educação ambiental?
12	Você consegue traçar paralelos entre este espetáculo e a educação ambiental? Justifique, independente do sim ou do não!
Entendendo que a reflexão nos leva a questionar e transformar a realidade e ainda, que a reflexão sobre nós mesmos é muito essencial, agradeço as repostas e espero que juntos cheguemos ainda mais longe! "Que a soma do todo seja maior que a das partes!"	

Tabela 2: Questionário para orientação de entrevista. Elaborado pela bailarina- pesquisadora e então integrante do projeto Ana Clara Nery da Silva, em 2013.

Foram concedidas sete entrevistas, parcialmente transcritas abaixo. Alguns trechos permitem inferir que os alunos entrevistados tiveram suas concepções de mídia e consumo modificadas graças ao contato com os materiais e discussões em grupo, que permitiram maior conhecimento e elaboração das ideias sobre o assunto.

> Penso que mídia e consumo é um tema que abrange grande parte dos maiores problemas sociais visto hoje. A mídia, como o maior meio de comunicação, acelerou ainda mais o processo consumista e produtivista da sociedade capitalista. Foi interessante então estudar a origem de toda essa problematização e os fatos que estão por de trás, que sofrem conseqüências. No meu ver, aquilo que espanta dentre as descobertas dos estudos desse assunto "mídia e consumo" é a imensa alienação que estamos sofrendo com esse sistema**, nos deixando ser manipulados por um bem pessoa**l, e nunca social ou humano (Camila Andrêo, em entrevista à Ana Clara N Silva, em 2013, grifo nosso).

> Mídia e consumo são ambos ferramentas de alienação usadas pelo capitalismo para estimular o giro e a acumulação de capital, externalizando as "necessidades" humanas para aquilo que **a mídia dita como necessário, nos fazendo consumir o que não é essencial**" (Marina Heleno em entrevista, em 2013, grifo nosso).

> Antigamente eu não via a mídia com esse caráter de poder, não via o quanto ela é capaz de manipular a população, e a **partir das discussões da Cia passei a entender melhor** sobre o sistema no qual vivemos e como somos controlados pelos meios de comunicação (Letícia Bronel, em entrevista, em 2013, grifo nosso).

Por outro lado, pode-se observar que o processo de aprendizado está em trâmite, em construção:

> "(...) infelizmente uma resposta concreta não ocorreu, porém atitudes que ajudem na diminuição dos impactos surgiram em diversas discussões". (Yasmin Maccari em entrevista, em 2013).

Assim como foi visto para a montagem anterior, a dimensão estética inspirou a ética, apontando em alguns casos para a mudança de valores e atitudes de alguns bailarinos – pesquisadores:

> "(...) a partir das discussões e diálogos com o grupo compreendi melhor sobre o assunto e também pude esclarecer alguns pontos sobre o poder da mídia" (Letícia Bronel, em entrevista, em 2013).

> o tema estudado me abriu muito os olhos para certas coisas como entender as diversas formas de dominação e como nos sujeitamos a elas sem perceber, aliás me abriu os olhos para coisas que não conseguia ou não queria enxergar sobre relacionamentos, graus de importância. (Bruna Coradi, em entrevista, em 2013).

Outras declarações complementam:

> "Na verdade com o passar do tempo **o meu entendimento só se tornou mais claro e a minha indignação maior**" (Camila Andrêo, em, em 2013, grifo nosso).

> E, "(...) após esse segundo estudo pela éxciton, passei a observar melhor minhas relações com o consumo, conseguindo trabalhar algumas mudanças de atitude" (Yasmin Maccari em entrevista, em 2013).

A partir de alguns depoimentos bem como da análise coreográfica e teatral da montagem pode-se observar, ao fim da produção, uma maior consonância das vozes, assim como observado para a montagem anterior:

> *"*Acredito que nós tínhamos questionamentos e interesses muito diferentes no começo mas que com as conversas todos foram se difundindo em um só" (Bruna Coradi, em entrevista, em 2013).

Ainda que os integrantes divergissem em parte das concepções tratadas durante a montagem (mesmo porque o objetivo não é a homogeneização do pensamento dos integrantes) já concordavam com boa parte dos temas trabalhados durante a montagem, facilmente observáveis na análise dos vídeos.

Em todas as entrevistas os alunos indicaram aproximações entre o espetáculo e a temática ambiental, sendo que os temas consumo e lixo ganharam destaque, como notamos nas passagens:

> [...] assim como mencionamos na coreografia do "Lixo", o consumo desenfreado da população acarreta na produção excessiva de livro. E a pouca preocupação com reciclar e reutilizar compromete questões ambientais do nosso planeta (Julia Sulatto em entrevista, em 2013).

> Sim, pois com a quantidade excessiva de consumo, precisa-se de mais matéria prima para fazer e com as inovações a todo momento as coisas quase novas estão sendo jogadas fora e acumulando uma quantidade de lixo enorme que não tem pra onde ir**.** (Bruna Coradi, em entrevista, em 2013).

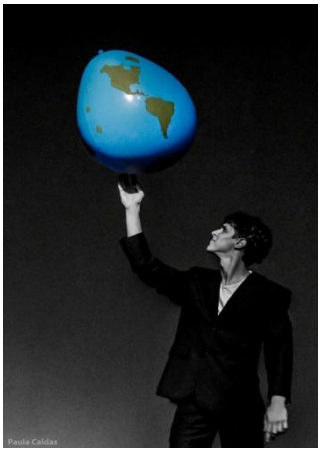
> A maioria dos consumos necessita de marketing para sobreviver no mercado e ser a preferência do cliente. E marketing hoje em dia se faz muito pela imagem plástica do produto. Desde os veículos de divulgação, tais como panfletagem e outdoors, às embalagens grandes e chamativas (que não servem apenas para conter o produto, mas para se diferenciarem da concorrência, para chamar atenção) e à própria plástica do produto,

> tudo isso gera lixo. Ainda mais com a baixa durabilidade proposital que as coisas têm hoje em dia, tudo se torna descartável, gerando um monte absurdo de lixo. O meio ambiente também é afetado pela produção dos produtos, da extração ao tratamento nas fábricas gerando poluição. Todas as etapas do consumo têm conseqüências ambientais. (Marina Heleno em entrevista, em 2013).

Os participantes indicaram aproximações entre o espetáculo e a EA, como a seguir:

> o espetáculo apresenta a maneira como a sociedade moderna vem agindo, e como a mídia e o consumo estão diretamente ligados a esse comportamento, através da dança e da expressão a Cia tenta passar uma mensagem para o público, dessa forma fica nítido o vínculo entre a sociedade moderna e a degradação do meio ambiente, **vejo o espetáculo como uma maneira de conscientizar sobre o que está acontecendo com a sociedade** e como isso vem nos trazendo prejuízos, de tal forma, a educação ambiental também possui um objetivo de alertar e conscientizar a sociedade, portanto ambos buscam contribuir para a melhor qualidade de vida e preservação desta. (Letícia Bronel, em entrevista, em 2013, grifo nosso).

Fotografia de divulgação da montagem *"Desvenda-$e"*. Produzida e gentilmente cedida por Paula Caldas e Fernando Bongiovani (2012).



Fotografia da montagem *"Desvenda-$e",* em representação às grandes corporações econômicas e midiáticas, com o então integrante Marcelo Garuffi. Produzida e gentilmente cedida por Paula Caldas (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever os processos de criação dos espetáculos produzidos pela Cia. Éxciton e verificar possíveis contribuições destas montagens para os bailarinos-intérpretes envolvidos nestes processos estivemos atentos às relações constituídas entre arte e educação em meio as ações de extensão universitária assumidas por esse projeto.

Nas interfaces entre arte e educação observadas, encontramos o tema da EA e percebemos como essa temática contribuiu para movimentar o processo de criação. Como desdobramento desta movimentação, se constituíram as montagens cênicas corporais aqui investigadas, mas também se constituíram outros modos de produção de conhecimento, alheios aos modos tradicionais de conhecer /fazer.

A estética foi vista como dimensão que constrói e forma o sujeito no processo educativo, e pode contribuir amplamente para a formação de um cidadão crítico e consciente perante a questão ambiental ou entre outras faces necessárias de serem mudadas na atual crise da civilização.

Assim, a educação estética e a arte-educação são complementares à EA e necessárias para desenvolverem a verdadeira emancipação dos sujeitos.

Espera-se que este trabalho seja apenas o início de uma nova proposta de formação de sujeitos, e que a educação estética e a arte educação, aliadas à EA possam ser reconhecidas como parte integrante na construção de sujeitos e de novos paradigmas para romper com a crise civilizacional pela qual passamos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos integrantes do projeto "Cia Éxciton", amigos (as) nessa jornada de descobertas. Ter vocês ao lado é uma chance de ver o mundo com mais cores e mais movimento! Também agradecemos Paula Caldas e Fernando Bongiovani, responsáveis pelas maravilhosas imagens. Gratidão éxcitonianos!

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e a escola do 1º grau. 282 f. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
DUARTE JR. F., Os fundamentos estéticos da educação. 2ª ed. Campinas: Papirus Editora, 1988.
_____. Por que arte educação? 6ª edição. Campinas: Papirus Editora, 1991.
LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: CASTRO, R. S.; LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F.B. (orgs). Educação Ambiental – repensando o espaço da cidadania,5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.
MARIN, A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. Revista Inter-Ação. Fac. Educ. UFG. 31 (2): 277-290.jul/ dez. 2006.
MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
RODRIGUES, G. O Bailarino-Pesquisador-Intérprete Incorpora uma Realidade Gestual. III Colóquio Internacional de Etnocenologia, Salvador- BA, 1997. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/~graziela/gr_ap1.html
ZUPELARI, M. F. Z. Amazônia entre lirismo e lágrimas: aproximações entre a educação estética e a educação ambiental. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristovão – SE, 20 a 22 de setembro de 2011. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_09/PDF/18.pdf

ENTRE PALAVRAS E LINGUAGENS: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA DAS FORMAÇÕES DE COMPORTAMENTO PELO VIES DAS VALIDAÇÕES DO MÉTODO CIENTIFICO

Angela Batista da Silva; Unesp - Instituto de Biociências - Rio Claro; sasipiracicaba@gmail.com

Resumo: O estudo apresentado nesse artigo, encontra na obra Machadiana "O Alienista" seu principal fio condutor narrativo, onde me apropriando do protagonista Simão Bacamarte e sua visão caricaturada das práticas diagnósticas e do método científico, construo uma alegoria, dialogando com a realidade que percebo profissionalmente no contexto da saúde mental. Nesse sentido, percorro um caminho analisando a construção metodológica cientifica realizada pelo personagem, procurando verificar se os fundamentos do método utilizado pelo médico, de alguma maneira estabelecem uma ponte com as atuais práticas diagnósticas. Apesar de se configurar como uma obra de ficção, o enredo machadiano, narra com toda a sua ironia, as relações sociais, econômicas e políticas de uma época e a sua produção de discursos de poder. Como Psicóloga que atua nos contextos da saúde mental e educação, identifico a necessidade de refletir sobre outras possibilidades de abordagem e linguagem frente a área que se refere os diagnósticos, que muitas vezes limitam a compreensão e discussão dos casos com as demais interfaces das ciências humanas, como nos contextos escolares, pela aparente inacessibilidade da linguagem do método cientifico utilizado pela medicina. A partir da leitura proposta pela arqueologia Foucaultiana (1971) e pelas formações de pensamento e linguagem de Vigotski (2009) utilizo a imagem linguagem de Simão Bacamarte como uma de espécie de Totem representando a inflexibilidade e crescente categorização dos métodos contemporâneos no tratamento e produção de diagnósticos. Meu esforço está na direção e sentido de construir uma reflexão, uma antítese a indústria que produz diagnósticos, normatizando comportamentos e categorizando sujeitos. Vale ressaltar que esse primeiro exercício narrativo, será o cenário para continuidade da investigação a que se propõe meu verdadeiro objeto de pesquisa; a leitura do discurso que fundamenta método cientifico do recente lançamento DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos transtornos Mentais), e que fomenta a prática dos profissionais nos diversos contextos da saúde.

Palavras-chave: DSM; Discurso; Comportamento

CASA VERDE: UM CONVITE A PENSAR O MÉTODO CIENTIFICO

Essa noite eu tive um sonho
de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou;
Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa

O dia em que a terra parou
Raul Seixas

Sobre o silêncio do plano onírico, um dia atípico se faz no abafado calor do litoral brasileiro. No bilhete que segurava, o endereço se referia a cidade de Itaguaí, município do Rio de Janeiro; e pelo tempo que caminhei, quando o casarão despontou, confirmei minha chegada à lembrança da descrição de (ASSIS, 1882) que nomeou a casa, em referência às grandes janelas verdes.

Sem saber que fazer, fiquei observando onde estava; em um cenário barroco, rodeada a uma paisagem que me trazia a lembrança, imagens de afrescos. Permaneci em frente o casarão, na tentativa de entender o que fazia com aquele endereço em mãos.

Uma negra trajando um usual estilo de vestimentas da época, me viu das escadas na varanda e veio em minha direção; seu suor que parecia hidratar sua pele, que trazia um brilho indescritível a sua cor; e antes mesmo de conseguir se aproximar, falou de maneira ofegantemente:

- Sinhá!

- Dona Evarista estava a sua espera, vamos para dentro!

Entrei na casa verde. Mesmo com a sensação de abandono do lugar, por estar sem usuários, o estilo e distribuição das mobílias, me trouxeram a lembrança uma Santa Casa.

Dona Evarista me aguardava com as mãos no batente da porta, de uma das inúmeras salas que o local acomodava; e temendo ser descoberta por seu marido, sinalizava com as mãos o pedido de silêncio no caminhar pelos corredores.

- Ele está na biblioteca; em estudos!

Disse a esposa de Simão Bacamarte, apontando a sala do conhecido médico no final do corredor, e me empurrando para dentro da que estava. Acompanhadas apenas das bandejas de chá e biscoitos sob a mesa, Dona Evarista tinha muito a dizer do que se passou com o conhecido alienista, e perdida nas influências que ordenaram as condutas das relações que envolveram seu marido, apresentou naquela tarde uma versão do conto sob o lugar de esposa; numa tomada em que as falas acompanhavam lágrimas, e seus desejos se formalizaram em pedidos de entendimento, ao que se passava com seu marido e aquilo que realizava em suas pesquisas.

- Desde que percebeu o que poderia curar a loucura, nunca mais saiu de dentro desta casa!

Afirmou a esposa em aflitos.

- Entendo Dona Evarista; porém diante de tamanha lisonja, não sei ao certo o que lhe dizer, por quê minha relação com a Psicologia parece de fato não corresponder aos métodos de investigação do seu marido.

-Venho de uma época distante da que estamos, atravessada por princípios e condutas diferentes das propostas construídas à leitura de Machado de Assis, personificada a medicina de Simão Bacamarte.

-Nem imagino como seria um diálogo inicial, aliás nem sei se de fato, o que realizaremos seria legítimo de ser considerado como um diálogo, talvez um ensaio, pois os princípios descritos em sua realidade se configuram a um formato de ficção, um conto para ser mais precisa, e não de uma realidade enquanto vivência; alicerce de leitura dos significados subjetivos, o qual repousa minha atuação.

- Não!

Interrompeu Dona Evarista.

- O que lhe trouxe a esse lugar, é sua identificação com essa sensação de mistério, que também toca o coração do meu marido.

- Lembro-me que ele sempre interpretava o dito de S. Paulo aos Coríntios quando tentava compreender o que de si lhe colocava em compromisso com a ciência, em (ASSIS,1882, p.07) "[...] Se eu conhecer o quanto se pode saber, e não tiver caridade, não sou nada [...]."

E prossegue a esposa na tentativa de me persuadir:

- Bem imagino, como você está dizendo, que de fato a ciência possa oferecer uma infinidade de trajetos, mas tenho certeza que existe, em algum lugar um ponto em que esses possam se encontrar, aliás; minha nobre convidada, sempre escutei do meu marido em (ASSIS,1882, p.04) que "[...] A saúde da alma é a preocupação mais digna do médico [...]"

- E em que parte desse pensamento a Psicologia não se ocupa dessa discussão?

Provocou Dona Evarista, me conduzindo de tal maneira a não desistir do desafio:

- Minha querida... não se ocupe neste momento com a visão que possui sobre o seu método de trabalho, e sim com o que acredita para ajudar um colega de profissão.

- E faça um favor, não me responda nada agora!

Prosseguiu Dona Evarista;

- Vou lhe conduzir ao aposento mais confortável de minha residência, e amanhã depois que conhecê-lo pessoalmente, verificará se nossa ficção é tão distante de seus princípios a ponto de lhe impossibilitar um diálogo.

E assim; ao desfrutar dos brancos e engomados lençóis, após um farto jantar, conclui que o aparente descompromisso das palavras de Dona Evarista, fundamentadas a sua capacidade retórica, conseguiu unir em um pedido, algumas inquietações que acompanham minha imanência.

- Danada!

Me ofereceu um espaço, para expor junto ao protagonista as compreensões acerca da loucura. O ponto de vista das ciências humanas em que percebe o sujeito sob uma dinâmica de fenômenos subjetivos, com o das ciências naturais, que investiga o comportamento humano ao controle e extinção de sintomas.

Fiquei pensando que estaríamos diante de uma clássica discussão epistemológica, porém sem recorrer aos caminhos da validação de um melhor método em relação ao outro para conduzir um tratamento humano. Poderíamos nesse ensaio, partir dos possíveis efeitos que tais métodos produzem como princípios de realidade em uma sociedade, que segundo (FOUCAULT, 1979, p.04)

> [...] O que está em questão é o que rege os enunciados e como esses regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente, susceptíveis de serem verificados por procedimentos científicos.

No outro dia, descansada em banhos, lençóis e cafés coloniais retornei ao encontro da casa verde.

E desta vez, caminhando sozinha entre os corredores, pude explorar melhor o ambiente; muitos objetos me trouxeram a lembrança o cenário das instituições que percorri: aventais, prontuários, crucifixos nas paredes, testagens, avaliações, a cor branca por todos os lados, a padronização das salas de atendimentos com cadeiras separadas por mesas, divisórias de ambientes reforçadas com portas, grades e cadeados contribuindo para a separação dos lugares.

E por alguns instantes, distanciei minha presença à tempestade de imagens que me passava, incorporando realidade a ficção. Até escutar algo que indicava a aproximação de uma pessoa; um crescente som que estalava a cada passo nos tacos de madeira. Suspendeu minha inércia.

Rapidamente deixei sobre a mesa os papéis com as últimas anotações dos pacientes que passaram pelos atendimentos. Me encostei a beira de uma mesa, e aguardei a chegada da sombra que se refletia nos vidros jateados.

Ainda sem saber quais palavras usar à minha apresentação, optei deixar a ele a significação do que sou, decidi que ao vê-lo permaneceria em silêncio, uma vez que neste momento ainda me policiava a preceder qualquer tipo de formação frente àquele homem.

Nesse curto espaço de segundos, até o encontro da nossa troca de olhares, também me passou a possibilidade de ser insultada, por adentrar a um território sem ser convidada; porém o que se apresentou à minha frente, foi um homem como os cronistas da época o descreveram, em

(ASSIS,1882, p.59). "[...] com uma das mais medonhas tempestades morais que tem desabado sobre o homem [...]".

E como planejei, não houve um diálogo verbal, apenas nos fitamos por algum momento. Eu encostada na mesa e ele em pé, sem palavras, um olhando para o outro com tamanha tormenta de ideias, que a única reação do médico foi caminhar ao retorno de seus estudos em busca de alívio. Eu o segui até sua biblioteca.

No caminho ao encontro das respostas, sincronizamos nossos passos. O estalar dos tacos de madeira, mais uma vez tomou a cena e se ocupou em nos dizer que estávamos juntos; e assim conseguimos nos suportar, um com o silêncio do outro, por uma manhã inteira, confinados ao silêncio da biblioteca.

Comigo as palavras se amarravam a um nó; o da impossibilidade de partilha, das ideias que me capturaram na noite anterior, ao suporte que minha presença ofereceu ao alienista.

Enxerguei um pesquisador perdido às oscilações de seu objeto de estudo, tomado a uma sensação de derrota em forma de angustia. Parecia ter encarnado um conflito histórico entre as ciências naturais e humanas, manifesto em si por uma perturbação, presentificada à desordem de suas únicas palavras, que lhe escapara nesse encontro, em (ASSIS,1882, p. 59).

> "[...] Mas deveras estariam eles doudos, e foram curados por mim, - ou o que pareceu cura não foi mais do que a descoberta do perfeito desiquilíbrio do cérebro? [...]"
> "[...] eu não posso ter a pretensão de haver-lhes incutido um sentimento ou uma faculdade nova; uma e outra cousa existiam no estado latente, mas existiam [...]"

Tomei nota de suas falas e fiquei pensando em seus significados, uma ciranda de ideias que lhe retroalimentava, e cheguei ao foco do que talvez o atraísse a reagir ao início de um diálogo:

- Se me permitires uma sugestão Dr. Bacamarte, por que não pensamos juntos sobre a utilização dos métodos que regeram as técnicas cientificas aplicadas à Casa Verde?

- Talvez, esse seria o primeiro fio a ser pinçado nesse emaranhado de resultados experimentais que tanto tem pensado.

Com meu nó amarrado a sua expressão, dessa vez ele me olhou; e por alguns segundos manteve sua sobrancelha direita em pé, me fitando de maneira desafiadora. Respirei fundo, na tentativa de conter o frio que sentia em minhas mãos, e prossegui com meu plano:

- Pense comigo!

- Se no início o método construído pelo senhor, fundamentado à luz das ciências naturais, se fez de maneira espontânea por se orientar à lógica da concatenação dos estímulos e respostas dos

comportamentos observados, mais tarde pelo que acompanhei no conto, tal procedimento tornou-se algo tão concreto e real, que o senhor nem percebeu que a atividade inicialmente idealizada, tornou-se uma ação sobre a realidade de Itaguaí, com um fim consciente.

Ele abaixou a cabeça; parecia não querer encarar, mas após uma profunda e marcante respiração, ergueu suas duas sobrancelhas, e o movimento do seu olhar novamente em minha direção, foi a única expressão de Bacamarte, que ainda permanecia sentado de frente com a mesa apoiando seu rosto à abertura de seu dedo polegar ao indicador, sob a mão esquerda.

- Para ser mais precisa doutor, partindo dessa ideia, podemos pensar que ao utilizar um método, antes de tudo, estamos utilizando os procedimentos que alguém criou para comprovar uma ideia inicial, que pressupõe uma realidade, e consequentemente seus sujeitos.

- Quer ver?

- Lembro-me em (ASSIS,1882, p.56), de uma passagem da qual o senhor estabeleceu o método a seguinte maneira; "[...] Estando os doudos divididos por classes, segundo a perfeição moral que em cada um deles excedia às outras, Simão Bacamarte cuidou de atacar de frente a qualidade predominante [...]"

- Perceba Bacamarte, que a técnica presente em suas lentes que enxergam a realidade, trouxe a luz, no exato momento do ato da leitura, a criação de categorias humanas, que até então, passava desapercebido pelas pessoas. De onde venho, conheci em (VIGOTSKI, 2009, pg. 07) a ideia de que:

> [...] A palavra contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, foi fracionada por essa análise em duas partes, entre as quais os estudiosos tentaram estabelecer posteriormente, um vínculo mecânico associativo externo.

- E vale ressaltar aqui doutor, que não tenho intenção alguma de colocar em xeque tamanha capacidade técnica, de manipulação dos procedimentos, pois como o senhor bem vê, muitos dos resultados são plausíveis de mensuração com respostas positivas ao que se pode compreender como saúde mental. Os familiares daqueles que foram acolhidos como objeto de seus estudos, até hoje não encontraram palavras para lhe agradecer!

- Então, seria como uma lógica, semelhante a precisão das exatas; que se estruturamos a leitura da realidade a partir dos parâmetros que traçamos para as mensurações, automaticamente o que se presentificará no conteúdo manifesto, seria o exato recorte do que anteriormente foi "pré – suposto" a ser mensurado.

- A ideia que fundamenta os parâmetros, é capaz de produzir na realidade a imagem, linguagem e objetos de maneira concreta a ponto que depois de verificada essa experiência no humano, passamos a toma-la como princípio de realidade.

- Dessa maneira, gostaria de provocar sua atenção à importância de um fenômeno que pode estar lhe passando desapercebido, em meio a obstinação da filosofia positivista de criar ferramentas que ofereçam parâmetros de controle e mensuração de resultados frente uma verdade que o senhor enxerga em seu objeto investigado.

- Quando lhe convido a pensar sobre a utilização dos métodos na Casa Verde, talvez poderia ajudar de duas maneiras; sendo a primeira verificando com o senhor mensurações que comprovam o quão eficaz foi seu método, por criar ferramentas de controle sobre um princípio anteriormente idealizado, podendo assim, dar continuidade a seu saber em "caridade" ao povo e as pesquisas em nosso país. Mas por outro lado, não poderei deixa-lo de fora da minha pesquisa a qual pretendo construir ao longo da minha estadia; sobre os possíveis efeitos que a generalização dos métodos e sua retificação de resultados podem causar às sociedades.

- Muito me interessa ajudar, e se mais uma vez me consentir a palavra; as pessoas se preocupam com sua demora. O município de Itaguaí se modificou após sua geniosa invenção, parece ter recebido uma luz, uma ideia de desenvolvimento que passou a justificar todas as ações dos homens dessas redondezas.

- Embora o senhor não ver, por não sair mais de dentro dessa casa, todos lá fora sentem segurança em sua ideia de desenvolvimento expressa pelo progresso que a ciência fomenta.

Nesse momento o Alienista levanta-se da cadeira e caminha em direção a visão da igreja, que uma das inúmeras janelas da Casa Verde recorta da cidade. E percebendo uma expressão de possível confusão de tudo o que disse, cantarolei um trecho de música que me passou olhando para aquele cenário:

E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar"

O dia em que a terra parou
Raul Seixas

- Por último doutor; a certeza cientifica, como na música que cantarolei ao senhor, organiza a vida das pessoas que tomam nossos parâmetros como realidade, e essa discussão não pode deixar de existir em nenhum momento histórico, principalmente nesse em que o senhor vive, em que a ideia de pesquisa acabara de se consolidar em nosso país.

- Quero que o senhor pense no que lhe propus, e se aceitar minha proposta de investigação, envie um recado em meus aposentos, acordando a data e o horário para enfim acontecer nossa conversa.

O Alienista ainda admirando a visão da cidade, parecendo não escutar meu discurso, no final de tantas colocações, não deixa de impor sua verdade, em (ASSIS,1882, p. 17):

> [...] Suponho que o espirito humano uma vasta concha, o meu fim (..), é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarquemos definitivamente, os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia, e só insânia.

E completa esclarecendo seu método de atuação, em (ASSIS,1882, p. 57):

> [...] Cada beleza moral ou mental era atacada no ponto em que a perfeição parecia mais sólida; e o efeito era certo. Nem sempre era certo. Casos houve em que a qualidade predominante resistia a tudo; então (...) atacava outra parte, aplicando à terapêutica o método de estratégia militar, que toma uma fortaleza por um ponto, se por outro não pode conseguir.

Escutei seu método com o acolhimento que a verdadeira amizade pode oferecer, porque embora se tratar de um conto, minha projeção a esse personagem se referenda ao meu campo de atuação no período histórico que vivo.

Nessa identificação com o personagem que me conduz a minha imanência no contemporâneo, esclareço que mantenho através das relações com as instituições e seus métodos, a reflexão sobre a leitura que realizam dos sintomas humanos. Dessa maneira, em nenhum momento invalido as missões e visões que cada equipe se propõe em seu cotidiano, tão pouco menosprezo o sofrimento humano que se manifesta em meu olhar; mas as utilizo, para discutir de maneira calorosa, os efeitos que nossas condutas promovem na vida do indivíduo e na comunidade em que vive.

Cheguei a reflexão que me levou a perceber a importância de atuar em visita às inúmeras "Casas Verdes" que hoje temos em formatos de escolas, centros terapêuticos e demais instituições que prestam acolhimento e atendimento às pessoas.

E reafirmo portar uma verdadeira amizade com as equipes, pois carregam em si sentimentos que lhes impulsionam a enfrentar o peso que a demanda da saúde mental carrega. São apaixonados pelo que fazem e enxergam o poder do método para a mudança sujeito.

Estive por muitos anos trabalhando nesses lugares, dentro das equipes nas "Casas Verdes".

Percebi nesse plano onírico que a sabedoria das perseverantes palavras de Dona Evarista em pedido de ajuda, vai ao encontro do meu método de atuação; encontrar um ponto comum em que as ideias de realidade percebam os efeitos que produzem na história.

Assim, reconhecemos que a característica de um período histórico está intimamente ligada ao ideal político, econômico ou religioso que atravessa aquela ideia inicial de sociedade. Discussão de grande valia para as ciências naturais e humanas que objetivam a saúde mental, pois essa, se alicerça sobre a qualidade da resposta que o indivíduo emite frente ao princípio de realidade.

Logo, mais uma vez chegamos a importância de se pesquisar, conhecer e entender a ideia que se precede a construção de um método, pois essa diretamente constrói os parâmetros e ordem social vigente. Como sugerido por (CANGUILHEN, 2002, p.144)

> [...] Distinguindo anomalia de estado patológico, variedade biológica de valor negativo, atribui-se, em suma, ao próprio ser vivo, considerado em sua polaridade dinâmica, a responsabilidade de distinguir o ponto em que começa a doença. Isto significa que, em matérias de normas biológicas, é sempre o indivíduo que devemos tomar como ponto de referência.

Caminhei delicadamente em sua direção, e colocando uma mão sobre seu ombro, como outra tentativa de aproximação, disse:

- Não se preocupe com minha opinião sobre a qualidade de seu fazer Bacamarte, tenho certeza que tem se dedicado a realiza-la a melhor maneira; me veja como uma colega de pesquisa que poderá construir muitos projetos ao seu lado.

- E quer saber?

- Refletimos muito por hoje, e se me permite novamente sugerir algo, precisamos descansar, nos alimentar e viver o mundo lá fora, para inspirar novas ideias a nossas pesquisas. Afinal, a ciência só se faz a partir de uma ideia que temos de realidade, e ultimamente, o senhor a de convir comigo, que suas ideias estão presas a realidade de dentro dessa casa.

- Estarei à espera de sua resposta, no confortável aposento que sua esposa me direcionou, o tempo de minha estadia será de acordo com o seu desejo. Até breve doutor Simão Bacamarte!

Com a ideia de ter alcançado a aproximação que planejei, lentamente fui me distanciando do pesquisador que permanecia com seu olhar firme ao recorte da paisagem oferecida pela janela da

Casa Verde; e parti rumo às delicias oferecidas pela generosa anfitriã Dona Evarista, a qual me aguardava no jantar para saber minhas impressões.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **O alienista**. São Paulo: Linoart, Integral.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours. Leçon inaugurale au College de France**, Paris: Gallimard, 1971.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009.

ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SABERES, EXTENSÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE: INICIATIVAS E PERCEPÇÕES NA/SOBRE ESCOLA PÚBLICA

Jessyca Helen Romão Oliveira; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO;
jessyca.helen@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns aspectos das experiências vividas em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro sob a perspectiva da atuação como bolsista do Subprojeto Pedagogia/Ensino Médio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO). Com o enfoque na prática educativa visa-se entender como ampliamos os caminhos para a construção da identidade docente considerando os espaços da escola pública como espaços de formação indo além da universidade. O trabalho busca apresentar nuances da relação escola-universidade por ser esse o interstício que favorece uma dinâmica de ressignificações de saberes e de formação humana que atinge todos os sujeitos envolvidos no processo de viver a escola e as suas urgências. Ao longo de um ano de atuação nos apoiamos em uma iniciativa que culminou na organização de um cineclube no qual a experiência cinematográfica é definida e reproduzida com os/as estudantes do Nível Médio-Formação de Professores dentro do espaço da escola. O mote é valorizar o cinema como objeto cultural, explorando seu potencial educativo e experimentando-o como campo de interação simbólico sendo este portador de narrativas diversas que refletem ideologias, crenças e valores. Consequentemente, difusor do patrimônio cultural. As ações priorizam o debate e a reflexão em torno de conceitos e ideias que emergem dessa ambiência de aprendizagem coletiva. O projeto tem como objetivo garantir mais um espaço de escuta e de vivência para além daqueles espaços que o currículo oficial da instituição define previamente com a comunidade escolar. Partimos do ideário apresentado por Miranda (2014) sobre ser essa uma perspectiva onde a dinâmica organizacional está pautada em práticas que instituímos coletivamente em trânsito e em pares. Assim, nos assumimos, como grupo que se constitui nas interseções promovidas pela escola e pela universidade a partir de uma retórica engajada diante das práticas de invisibilização das potencialidades dos saberes discentes e docentes. O *Projeto Cineclube* está alinhado com o objetivo central do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que é colaborar com a formação de estudantes de licenciaturas proporcionando a experiência de estar/viver a escola e aprender no cotidiano outras possibilidades de trabalho através de práticas dialógicas e consequentemente interculturais no sentido dado por Candau (2008).

Palavras-chave: iniciação à docência; escola pública, extensão curricular.

INTRODUÇÃO

Um Cinema que "educa" é um Cinema que (nos) faz pensar
Ismail Xavier

A Pedagogia como área do conhecimento assumiu, ao longo dos anos, o devido reconhecimento como ciência da Educação. Ciência esta que se constitui na práxis pedagógica. O ato pedagógico, assim, faz parte da elaboração e, simultaneamente, transformação das teorias sobre educação. Nesse sentido, a atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oportunizou minha inserção na dinâmica escolar sob a perspectiva da construção de conhecimentos necessários à formação docente decorrentes da prática pedagógica.

Como aspecto privilegiado do programa destaca-se a constituição do grupo atuante no Subprojeto Pedagogia/Ensino Médio, incluindo a coordenadora que nos acolhe como bolsistas na instituição universitária (UNIRIO) e a supervisora que nos acompanha ora nos espaços da escola, ora nos espaços de planejamento indo além dos muros da referida instituição. Dessa interação tece-se, assim, uma rede de saberes composta pelos conhecimentos produzidos no chão da escola nas "conversas" com a comunidade escolar e os saberes teóricos que florescem do campo acadêmico.

Os primeiros passos da minha jornada como estudante pesquisadora inserida no universo docente remetem a agosto de 2013. Nesse período, iniciamos a elaboração do projeto a ser desenvolvido em um Colégio de Nível Médio de formação de professores no Centro do Rio de Janeiro com a proposta de *educar através do cinema*. A partir desse ideário conseguimos estabelecer um cineclube no qual buscamos reproduzir a experiência cinematográfica no espaço escolar priorizando momentos de articulação de opiniões em debates com os estudantes.

O Projeto Cineclube visa, então, abrir um espaço na escola para o lazer reflexivo e, dessa forma, ampliar os olhares dos estudantes acerca de temas pertinentes para sua formação docente e humana como sujeitos críticos, além de possibilitar novas formas de aprendizagem.

Nosso propósito inicial visava fugirmos da característica tradicionalista das práticas por almejarmos criar um espaço de reinvenção dos modos de ser discentes e de formação integral. Por

isso práticas mais humanizadoras onde pudéssemos influenciar a construção das identidades dos/as estudantes como jovens conscientes de seu papel na sociedade e de nos mesmas/os como educadoras/es a partir das trocas e do debate.

FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

O que é formação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO) assume como objetivo a colaboração com a formação de estudantes de licenciatura proporcionando a experiência de estar/viver a escola e aprender no cotidiano possibilidades outras de atuação através do trabalho conjunto entre os supervisores que recebem os bolsistas nas escolas e atuam como formadores em consonância com os professores que supervisionam os subprojetos dentro da Universidade.

O programa, desta maneira, favorece a construção dos saberes relativos à prática docente encontrando-se alinhado as reflexões de Selma Garrido Pimenta (1996) sobre formação de professores e identidade docente. De acordo com a autora, a prática constitui uma das dimensões fundamentais dos saberes da docência. Os sabres da experiência, como denomina, são construídos através da prática e no cotidiano, nas trocas entre os sujeitos e na reflexão sobre tais experiências. Ainda sobre isso, destaca os saberes científicos e pedagógicos como dimensões outras, intrínsecas e interdependes entre si na formação docente, e, portanto, na construção dos saberes da docência. Isto significa dizer que a prática e os conhecimentos emergentes das interações no cotidiano mediados pelos saberes científicos e pedagógicos, originários de outras práticas, estruturam a formação profissional e a construção de uma identidade docente, resultado das articulações e reflexões existentes no encontro teoria/prática constituindo uma práxis.

O Programa, ao propiciar o contato com a realidade escolar e, portanto, a reconstrução das teorias a partir da nossa inserção no cotidiano, favorece a construção de saberes docentes considerando o contexto, as especificidades e a complexidade da escola em conjunto com a orientação das supervisoras e o trabalho e estudo coletivo dos bolsistas.

Sobre isso, Pimenta (1996) afirma que "a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório". Desse modo, as reflexões da autora se mostram relevantes no que se refere a minha experiência como estudante pesquisadora que dialoga com, pesquisa e defende a Escola Pública como espaço de formação docente. Acrescento, ainda, que a mesma

representa bem as grandes ondas de sentimentos e pensamentos que nos atingem ao depararmos com a dinâmica desse espaço educativo.

Somado a isso, e entendo a relevância da reflexão de Freire (1996) de que *"quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado"*. Buscamos questionar constantemente os objetivos, as conquistas e os impactos do nosso trabalho tanto sobre os estudantes quanto sobre nós mesmos. Isto posto, compreendo que, por um lado, o projeto constitui um espaço de construção de saberes e identidade docente e de reflexão sobre a prática e para nós, como bolsistas; por outro, reconhecendo que atuamos junto a jovens que estudam para o Magistério e que, possivelmente, atuarão como professoras e professores no futuro, entendo, que o Projeto também se constitui um espaço de formação e construção de saberes que influenciarão suas práticas como docentes.

Portanto, afirmo ainda que apesar do Projeto Cineclube assumir um comprometido com a formação crítica, profissional e humana dos estudantes, somos formados, em cada momento, na mesma medida por essa experiência.

Possibilidades dialógicas no PIBID Ensino Médio

Nesta parte do trabalho irei apresentar a instituição e abordar a forma que estamos conduzindo o projeto.

A instituição que sustenta as reflexões deste trabalho constituindo-se como objeto de estudo e ambiente de atuação manifesta-se como uma Colégio Público de formação de professores. O corpo discente é composto predominantemente pelo sexo feminino, com idades em torno dos 15 anos e filhos da classe trabalhadora.

Em 2010, a jornada diária em tempo integral foi estabelecida no colégio. A ação junto aos estudantes possibilitou constatar que este fator influencia o olhar dirigido a instituição, tanto pelos pais quanto pelos discentes, conferindo valor ao colégio. Outro fator é o próprio Curso Normal. Apesar disso, a docência encontra-se para os discentes deste curso encontra-se mais como um "plano b" do que propriamente como escolha de profissão. Ao constatar esta realidade, alguns questionamentos podem ser elaborados: Qual a motivação dos estudantes ao ingressar no Curso Normal ainda que não almejem pela docência? Por qual razão o curso confere qualidade e notoriedade ao colégio?

A este respeito, a pesquisa realizada por Moreira (2014) indica que embora o art.62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/n° 9.394/96) apresente como consequência a extinção do Curso Normal, o mesmo ainda permanece como espaço de formação inicial em diversos estados do país. O Rio de Janeiro, por sua vez, apresenta o maior número de estudantes matriculados do país na formação em nível médio totalizando 29.004 matriculados, segundo a autora com base no Censo 2012 (BRASIL, 2012). Isto posto, torna-se mais clara a procura pelo curso no colégio em questão. A docência apesar de não ser o propósito profissional de muitos dos estudantes, apresenta-se como uma possibilidade real de inserção no mercado de trabalho e, por vezes, nas Universidades. Além de instituírem valor ao colégio, tais fatores apontam também algumas estratégias dos jovens das camadas populares e suas famílias com o objetivo de integrarem outros espaços sociais.

A Escola e a Universidade em diálogo com o cinema

Subprojeto Pedagogia/Ensino Médio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO) participa do quadro diversificado de iniciativas e projetos que compõem a instituição, emergentes tanto do próprio espaço escolar quanto das parcerias com Universidades. Desse modo, admito o Projeto como um dos movimentos colaboradores geradores de ondulações que nos mobilizam em direção a formação integral de todos os envolvidos- sejam professores, funcionários, estudantes ou bolsistas dos projetos.

O Cineclube busca como diferencial a apresentação de uma nova linguagem: o cinema. Entendendo a linguagem cinematográfica como um meio para nossa atuação e ainda, em consonância com Fantin (2006), entendemos que somente através da mediação, seja pela cultura seja pela educação, se torna possível atribuir um valor formativo a mensagem e conteúdo dos filmes. Objetivamos, dessa forma, criar um espaço plural para o desenvolvimento e perpetuação da criticidade através da promoção do contato com culturas, ideologias, e temáticas diversas e da articulação entre escutar e expor opiniões, o debate. Visando transformar esta em uma experiência realmente diferenciada, a escolha dos filmes é baseada na realidade dos discentes ou em suas sugestões. Para tanto, utilizamos as redes sociais a fim de estreitar relações com os mesmos.

Outro ponto importante é a preocupação com a estética, uma vez que admitimos a relevância do contexto onde se realiza a exibição dos filmes e a influencia desse fator sobre a fruição na experiência cinematográfica. Assim, ao realizar sessões do Cineclube o foco está sempre

na reprodução da sensação de *estar* no cinema. Logo, preferimos exibir os filmes no auditório e ainda, graças ao empenho e envolvimento da direção, distribuímos pipoca.

Jovens em diálogos sobre o sentido da escola

O trabalho com os jovens do Ensino Médio tem significado minha reinserção no cotidiano escolar. Porém, agora, revivo essa realidade sob outra perspectiva e com um olhar mais ampliado e mais investigativo. Alguns *tabus* sobre essa fase da vida e a tensão entre a escola e os estudantes, principalmente aqueles que não se enquadram nas perspectivas da instituição, ainda são presentes neste espaço. E, ainda, em relação ao colégio em que atuo, tais fatores encontram-se reforçados pela jornada integral, a preparação para o mercado de trabalho e a politização dos estudantes ao longo do curso.

Considerando as possibilidades de ensino, os recursos financeiros, a forte relação entre o Colégio e as Universidades, assim como, o reconhecimento da importância de tais fatores como valores relevantes para a instituição pelos pais e estudantes, posso dizer que a instituição em questão se constitui como um Colégio Estadual diferenciado dos demais. Somado a isso, os jovens dessa instituição se mostram claramente politizados, principalmente na partir dos dois últimos anos de escolarização, e se fazem de varias formas de *empoderamento*: uma delas é o Grêmio Estudantil o qual a atual chapa, *Rebele-se*, participou das manifestações e protestos de Junho de 2013 e apoiou a greve dos professores no mesmo ano.

Ora, não há engano em afirmar que as Escolas Públicas encontram-se vinculadas ao Estado. Destaca-se a reflexão, empreendida por Althusser e apontada por Silva (1999), sobre a instituição escolar constituir-se como um Aparelho Ideológico do Estado, onde seu papel consiste em reproduzir a ideologia dominante conservando o *status quo*. Ao considerar o contexto em questão no presente trabalho é impossível negar tal dimensão da relação escola-estado, todavia a participação como bolsista possibilitou-me verificar grandes ondas de movimentos contra hegemônico no âmbito escolar – e incluo nisto o Projeto Cineclube que está sendo desenvolvido.

Nesse sentido, Candau (2012, p.127) ao discutir educação intercultural ressalta a perspectiva da interculturalidade crítica e afirma que esta deve assumir "as diferenças como constitutivas da democracia, [...] o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados". (CANDAU, 2012). Nesse sentido, um dos desafios do projeto é pensar sobre as culturas e identidades presentes na escola, trazidas também pelos jovens, e em como o trabalho com o cinema

pode influenciar positivamente os sujeitos no sentido de potencializar a escola como um espaço democrático de lazer, reflexão e participação.

Dessa forma, é significativo, aqui, afirmar que a intervenção realizada na instituição dialoga com a autora ao fundamentar-se no reconhecimento da escola como um espaço de encontro de culturas constituinte de uma rede de saberes específicos. Porém, estes raramente encontram-se conectados aos saberes institucionalizados tornando-se por vezes, até, invisibilizados.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Nesta parte do trabalho pretendo refletir sobre objetivos já conquistados pelo Projeto, sem ambicionar consolidá-los e cristalizá-los como fins últimos do Projeto.

Visto que desenvolvemos um projeto no cotidiano de um colégio de Nível Médio de formação de professores, assumimos a importância de influenciar a formação humana e futuramente profissional dos estudantes no sentido de disponibilizar aos mesmos um espaço de reflexão e crítica valorizando suas identidades, formas de agir e expressar-se, como sujeitos conscientes de si. Rompendo com a possibilidade alienadora da Escola, quanto Aparelho ideológico do Estado e, consequentemente, estreitando laços com a educação crítica intercultural apontada por Candau (2012) visando motivá-los a construir e/ou ampliar sua criticidade a fim de romper com processos de alienação presentes na sociedade. E é nesse sentido que afirmo que nossa proposta para com os estudantes e nossa atuação junto aos mesmos nos forma e transforma na mesma proporção que o nosso trabalho os atinge.

Novamente, é preciso destacar a prática como um aspecto fundamental da Educação e dizer que o programa possibilita, além disso, a exploração de novas metodologias pedagógicas. No caso do Projeto do Cineclube, criou-se a oportunidade de nos apropriarmos do cinema como meio de promoção da prática pedagógica através da mediação e exploração de seu potencial como portador de culturas, ideologias, histórias, imagens, informações, valores, etc.

Em geral, convidamos uma turma para participar nas sessões e/ou realizamos parcerias com professores, mas ainda sim todas as sessões são abertas a toda comunidade escolar. Com isso pretendemos criar uma esfera de lazer e acessibilidade a quem estiver interessado e, graças a isso, conquistamos um público diversificado, o que só enriquece os debates e as reflexões. Uma das conquistas no Projeto nesse sentido foi a aprovação da direção e da professora responsável pelo

estágio em contabilizar as horas conferidas nos certificados das sessões como parte da carga horária dos estagio obrigatórios.

No inicio do projeto traçamos um objetivo específico de incorporar os discentes ao longo do processo na, isto é, não só apresentar temas pertinentes a eles, e sim fazer deles os autores e organizadores dessa experiência. O Cineclube é uma proposta que ansia ser absorvida pela comunidade escolar. Já realizamos parcerias junto a professores do Colégio e atualmente estamos propondo aos estudantes uma atuação como monitores, para que estes venham compor a equipe. Somado a monitoria, estamos planejando oficinas com o propósito de apresentar-lhes uma perspectiva teórico-prática do cinema como uma nova forma de pensar a educação. Dessa forma, desejamos incentivá-los a prosseguir com o projeto de forma autônoma para este se torne um meio de atuação dos estudantes sobre o colégio servindo como espaço de construção e valorização de suas culturas e identidades.

REFEÊNCIAS

CANDAU. Didática crítica intercultural. 1° Edição. **Escola, didática e interculturalidade:** desafios atuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 107- 138.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola**. Brasília: Anais do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Laelia Carmelita Portela; LIMA, Débora Borges. **Apontamentos sobre a formação docente em Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro**. Revista de Ciências Humanas, v. 15, n. 24, p. 33-46, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 1999.

EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO: ENTRE UM PENSAR CINEMA E PRODUZIR SENTIDOS.

Cláudia Seneme do Canto; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP - Rio Claro/SP;
claudia.scanto@gmail.com

RESUMO: Este texto pretende discutir qual experiência é possível aos alunos do Grupo de Pesquisa e Prática Cinematográfica Kino-Olho durante a produção de um filme-ensaio. Para isso, o artigo abordará as discussões em aula do Grupo Kino-Olho, no dia 3 de abril de 2014, momentos antes da produção coletiva do filme "Planos". A produção do filme em questão ocorreu após uma aula em que pretendia-se abordar aspectos "invisíveis" nos elementos de um quadro ou plano cinematográfico, estimulando os alunos a procurarem em cada imagem captada pela câmera algum aspecto oculto, mas que estivesse de alguma forma interna nos elementos dentro do quadro. A produção de um filme-ensaio não tem como objetivo final atingir uma perfeição artística, mas sim o processo de produção; como se estes fossem rascunhos de uma obra, visando o pensamento e a construção por trás do filme. Para contemplar este raciocínio, o artigo pretende relacionar o conceito de "filme-ensaio" (MACHADO, 2003) tendo em vista a transformação de matéria-bruta "em experiência de vida e pensamento" a partir da construção de sentidos pela imagem no Grupo Kino-Olho e a noção de "Expectador Emancipado" de Jacques Ranciére (2012) quando este delimita que existe um entre, uma "terceira coisa" entre espectador e artista que não é a transmissão do saber "cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito" (RANCIÉRE, p.19, 2012). O Grupo de Pesquisa e Prática Cinematográfica Kino-Olho é um grupo de cinema independente formado por integrantes de várias áreas do conhecimento, Geógrafo, Historiador, Cineasta, Professor, Jornalista fazem parte da equipe e utilizam a prática do "filme-ensaio" como forma de testar técnicas e estilos. Estas características trazem aspectos importantes para se refletir sobre educação e a educação e o cinema, uma vez que contribui para a construção da subjetividade do sujeito. Desta forma, este artigo pretende pensar se é possível uma educação do olhar pelo cinema e como isso ocorre dentro do Grupo Kino-Olho pensando em uma educação vista não no sentido de ensinar, mas de conduzir-se para fora, "em um estado da mente que se abre para o mundo de forma que se possa se apresentar a mim (para que eu possa chegar a ver) e para que eu possa ser transformado" (MASSCHELEIN, 2008, p.36).

PALAVRAS-CHAVE: experiência, cinema, educação.

INTRODUÇÃO

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), "a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança" (p.113), devido ao sistema capitalista que trabalha com a produção em série dos bens-culturais repetindo padrões estéticos com o intuito de atingir um mercado e um público alvo. Pode-se dizer que neste contexto se insere também o cinema. Conforme avalia o cineasta britânico Peter Greenway (2012, sem p.), o cinema está morto e os filmes que vão para as telas dos cinemas

comerciais, trazem uma proposta estética repetitiva e fundamentada apenas em criar imagens que ilustrem algo originado do texto escrito, como se fossem imagens redundantes que apenas reafirmam o que está sendo dito no livro. Considerando esta crítica, fica a questão: O que se pode chamar de cinema nos dias de hoje? Conforme o tempo passa, novas formas de se fazer e pensar cinema surgem e vamos ficando cada vez mais distantes de obter uma resposta única e verdadeira. Talvez, a pergunta que estes realizadores deveriam se fazer, fosse: Do que é feito o meu cinema?

Assim como Peter Greenway, há cerca de quinze anos de escrever seu livro "Esculpir o Tempo", Andrei Tarkovski (2002) também se questionou sobre os princípios e problemáticas do cinema. Para o autor e cineasta, o elemento essencial da imagem cinematográfica é a observação de um fenômeno que se desenvolve no tempo. Uma das formas de existência do tempo é seu vínculo de causa e efeito: a imagem de um tubo de pasta de dente vazio é o efeito de alguém tê-la utilizado e sua imagem não exclui a causa que a levou ficar assim. Nota-se que "o tempo não pode desaparecer sem deixar vestígios, pois é uma categoria espiritual e subjetiva" (TARKOVSKI, 2002, p. 66):

> (…) é inevitável que nos lembremos daquilo que disse Proust a respeito de sua avó: mesmo quando pretendia dar a alguém um presente eminentemente prático, como, por exemplo, uma poltrona, um serviço de mesa ou uma bengala, ela sempre fazia questão de que fossem "velhos", como se estes, purificados do seu caráter utilitário pelo desuso, pudessem nos contar como haviam vivido as pessoas nos velhos tempos, em vez de se prestarem à satisfação das nossas necessidades modernas (PROUST apud TARKOVSKI, 2002, p.67).

Para Tarkovski (2002, p. 67) o cinema é exatamente isso, "um vasto edifício de memórias". Assim, a imagem torna-se verdadeiramente cinematográfica quando (entre outras coisas) não apenas vive no tempo, mas "quando o tempo também está vivo em seu interior, dentro mesmo de cada um de seus fotogramas" (p. 78).

Contextualizando as ideias destes dois cineastas, este artigo pretende, a partir do estudo das produções cinematográficas do Grupo de Pesquisa e Prática Cinematográfica de Rio Claro – Kino Olho, discutir a construção de sentidos pela imagem no filme "Planos", dirigido coletivamente pelo grupo.

O CINEMA CAIPIRA

> você precisa abrir a janela de casa e pensar: o que tem ali fora? O que está acontecendo na rua? Essas coisas acabam fascinando e sendo a matéria-prima da produção, que a gente chama de cinema caipira (MARIA, 2014, sem p.).

O Grupo de Pesquisa e Prática Cinematográfica Kino-Olho formou-se em 2006, idealizado por João Paulo Miranda Maria, cineasta, formado em cinema; pela Estácio de Sá – Rio de Janeiro, que tinha o sonho de construir na cidade do interior paulista um grupo que pensasse e produzisse cinema. De início, o grupo era formado por poucos participantes, muitos não eram da área do cinema, mas tinham muita vontade de aprender sobre esta linguagem. Este grupo de "curiosos" se encontravam semanalmente, para discutir vanguardas e diferentes estéticas cinematográficas e, após um ano de discussões e aprendizado, estes participantes aceitaram o desafio e resolveram começar a produzir seus próprios filmes. Influenciados pelo cineasta Jean Luc Godard, os primeiros filmes do Kino-Olho foram intitulados de *filmes-ensaios,* pois não visavam uma perfeição em seu resultado final, mas sim o processo de produção; como se estes fossem rascunhos de uma obra, visando o pensamento e a construção por traz do filme. Em um filme-ensaio, "a única coisa que realmente importa é o que o cineasta faz com esses materiais, como constrói com eles uma reflexão densa sobre o mundo, como transforma todos esses materiais brutos e inertes em experiência de vida e pensamento" (MACHADO, 2003, p.72).

Aliada a esta técnica de produção ensaística nasceu o "Cinema Caipira", um modo de se produzir a partir do simples, da realidade e do cotidiano que se expressa ao redor. Após 24 anos da primeira edição do livro "Esculpir o Tempo", de Andrei Tarkovski (2002), em um dos encontros do Kino-Olho, no dia 3 de abril de 2014, na sala de cinema do Centro Cultural Roberto Palmari, o Grupo Kino-Olho observou as imagens do cineasta na busca de encontrar uma proximidade estética com o diretor a partir da realização do filme-ensaio "Planos".

O objetivo era captar aspectos "invisíveis" nos elementos de um quadro ou plano cinematográfico. Assim, cada integrante do Grupo Kino-Olho deveria buscar na locação do Centro Cultural Roberto Palmari, apenas um enquadramento que trouxesse esta ideia. Conforme relata o coordenador do Grupo Kino-Olho:

> (…) as imagens precisam de alguma forma suscitar ou inspirar o "invisível", mostrando quanto menos melhor. Isto pode soar como algo fácil e contra-mão às grandes produções conhecidas, porém é muito mais difícil do que se imagina. A composição do quadro (ou *mise-en-scéne* como costumamos chamar) é na verdade uma espécie de "janela" em que nela não temos nenhuma ação, a não ser uma paisagem de possibilidades. Nesta paisagem pode surgir algo ou alguém, mas pode não aparecer nada. O importante é haver uma certa

> contemplação e estado de espera, em que qualquer coisa pode acontecer (MARIA, 2014, sem p.).

E assim, começou-se a produzir, o primeiro a aceitar o convite foi Thiago Ribeiro Pereira, professor de História e Diretor de Fotografia de vários filmes do Grupo Kino-Olho. Seu recorte foi nas duas portas abertas do banheiro (feminino e masculino) do Centro Cultural. O segundo plano surgiu de Fernanda Tosini, formada em Letras e roteirista, o enquadramento escolhido foi posicionar uma personagem em frente ao mural do Centro Cultural onde tinha um cartaz da Paróquia de São Benedito, a personagem, utilizando o mesmo figurino de São Benedito, estava de costas olhando para o cartaz e virava-se após alguns segundos. O terceiro plano escolhido foi por Bruno Barrenha, o integrante mais jovem do Kino-Olho e diretor de muitos filmes com o grupo, Bruno criou uma atmosfera de suspense, ao criar uma profundidade de campo em um plano que se podia ver parte da escada e parte do corredor do Centro Cultural onde se aproximava um personagem. O quarto plano mostrou a simetria das janelas do Centro Cultural em um enquadramento aberto, o quinto plano, realizado por Larissa Carnecine, formada em Pedagogia e atriz do Kino-Olho, mostrava cadeiras vazias e colocadas desorganizadamente ao redor da mesa. O sexto plano, realizado por Cláudia do Canto, mostrava pela fresta a silhoueta de uma mulher vindo da porta da cozinha, o sétimo plano, realizado por João Paulo Miranda, coordenador do Grupo, mostrava o guarda do centro cultural sentado no corrimão da escada conversando com alguém que estava na parte de baixo do prédio, o oitavo enquadramento, escolhido por Rogério Borges, mostrava o funcionamento de um ar condicionado antigo do Centro Cultural.

André Brasil (2009) traz em seu artigo "Tela em branco", a busca por um *cinema da origem* a partir da analise da tela em branco que aparece em três filmes (*Zen for film*, de Naum June Paik, *Scénario du film Passion*, de Jean-Luc Godard, e *Onde jaz o teu sorriso*?, de Pedro Costa). Segundo Brasil (2009):

> (…) "na série de Godard, cada aparição e cada sobreposição de imagens parecem ecoar as palavras de Walter Benjamin, em sua obstinada recusa ao factual. Não se trata, nos lembra o autor, de conhecer o passado "como ele de fato foi", mas de apreender uma reminiscência, "tal como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 1994, apud BRASIL, 2009, p. 81-82).

Semelhante a abordagem de Tarkovski (2002, p. 66) para qual o cinema é a manifestação ideal do conceito japonês de *Saba* (corrosão ou desgaste natural da material), as ideias de Brasil (2009) abordam as imagens presentes no filme de Godard como vestígios do mundo ou reminiscência. Considera-se que as imagens exploradas pelo Kino-Olho durante o filme "Planos" também traziam este aspecto, por não estarem fechadas em um único sentido, mas retratarem algo ainda por vir e em constante construção.

> tudo seria espontâneo sem previsões. As ações surgem como contradições ao nosso pensamento, surgem como se ainda estivéssemos tentando encontrar um significado. Assim, o objetivo da pesquisa é olhar para um momento "entre", que ainda não aconteceu nada e talvez nem chegue a acontecer (MARIA, 2014, sem p.).

É neste entre que esta o *devir*, o lugar origem, e "a cada vez que nos deparamos com essa origem – o silêncio, a página, a tela em branco – ela se apresenta como pura potência, pura indeterminação, diante da qual somos sempre infantes" (BRASIL, 2009, p. 85). Com esta experiência somos convidados a produzir sentidos com o cinema, a brincar de ser criança, de nos desafiar, de se encontrar e se perder entre um plano e outro. Conforme explica Larrosa:

> se a experiência é "isso que me passa", o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que "isso que me passa", ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca um rastro, uma ferida (LARROSA, 2001, p. 8).

O dispositivo

O dispositivo é um elemento sempre presente na prática dos filmes-ensaios do Kino-Olho e também grande responsável por disparar sensações e ideias na composição dos planos. O artista, professor e pesquisador, César Migliorin, em seu artigo "O dispositivo como estratégia narrativa" (2005, **sem** p.), caracteriza o uso do mesmo na narrativa audiovisual, como "um movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista", da seguinte forma:

> o criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e, a esse universo, acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais: a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utilização de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio (MIGLIORIN, 2005, sem p.).

Em um dos encontros do Grupo, escolhemos uma frase do livro do cineasta Robert Bresson (2005) sobre o ponto de vista do diretor sobre o cinema, a frase era "desmontar e remontar até a intensidade" (BRESSON, 2005, p. 47) e inspirou os *filmes-ensaios* intitulados "Intensidade" do Grupo Kino-Olho. Como elementos de cena os participantes utilizaram apenas um personagem e um bloco de concreto e, a partir disso, ficaram livres para criar cada um o seu filme, mas limitando-

se a apenas três planos ou enquadramentos. A linha de extremo controle a que Migliorin (2005) se refere estava no fato de que os participantes não poderiam utilizar mais do que três planos para o filme e a abertura no fato de não se ter um tema definido ou um roteiro, isso dependeria da organização destes elementos de cena, da criação e combinação dos planos, da interpretação do ator e por fim, do ritmo do "desmontar e remontar" (BRESSON, 2005, p. 47) na ilha de edição. O resultado do filme modificou-se conforme a interpretação de cada integrante.

Já no filme "Planos", a linha de extremo controle seria: a busca por estes aspectos invisíveis dentro de uma única locação, o Centro Cultural Roberto Palmari e a linha de extrema abertura, a experiência individual de cada um dos realizadores que partindo de um lugar comum, ao qual todos os cineastas conhecem profundamente desde seus contornos, seus odores e suas potencialidades, poderiam captar algo particular. Sem esquecer também da experiência coletiva, quando os participantes ao observarem o trabalho produzido pelo outro modifica o seu próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jacques Rancière (2002) em seu livro "O Mestre Ignorante", defende em linhas gerais o que ele chama de igualdade das inteligências. Para o autor, as escolas e a sociedade pedagogizada partem da desigualdade das inteligências para educar o aluno. No entanto, "quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito" (2002, p.10). Pois, "não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar" (2002, p.11).

Assim como nas escolas muitas vezes têm-se esta distinção, no cinema, em muitos momentos se estabelece esta mesma distância. Rancière (2012) fundamenta esta percepção em seu livro "Espectador Emancipado", ao falar do *paradoxo do espectador* no teatro. Para o autor, ao mesmo tempo em que não há teatro sem espectador, o teatro é um mal para o mesmo, pois o separa da "capacidade de conhecer e do poder agir" (2012, p.8) quando o mantém distante do processo de produção. Sendo assim, nas palavras do autor: "o espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando a realidade por ela encoberta" (2012, p. 8). O autor exemplifica que a performance seria uma forma de encurtar esta distância, pois:

> Na lógica da emancipação há sempre entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado, uma terceira coisa – um livro ou qualquer outro escrito – estranha a ambos e à qual eles podem recorrer para comprovar juntos o que o aluno viu, o que disse e o que pensa a respeito. O mesmo ocorre com a performance. Ela não é a transmissão do saber ou o sopro

> do artista ao espectador. É essa terceira coisa de que nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel. (RANCIÈRE, 2012, p.19)

Se para superar esta divisão entre palco e plateia no teatro, é preciso abolir a diferença entre espectador e artista colocando os espectadores no mesmo palco, fazendo uma analogia com o cinema, vejo que a distância entre espectador e artista diminui quando o artista deixa espaços para o espectador modificar com sua própria experiência aquilo que a obra traz, criando esta *terceira coisa* a que Jacques Rancière (2012) se refere. O *filme-ensaios* "Planos" de certa maneira funciona sob esta ótica, pois nos enquadramentos realizados por cada integrante nota-se uma abertura do pensamento tanto para quem lê a imagem e também para quem a produz. Todos os planos apontam para o desconhecido e para um estranhamento.

No meio audiovisual dizem que um filme nasce três vezes: primeiro no momento do roteiro, segundo na gravação e terceiro na edição. Se em um *filme-ensaio*, como "Planos", não existe roteiro, o que diremos então da montagem que é quase que abolida, na medida, em que não se considera o aspecto cronológico, do tempo como conhecemos como aparato que revela o mundo, mas como "blocos de experiência, na e com a imagem, compartilhados com o espectador" (MIGLIORIN, 2005, **sem** p.)?

Esta interação entre quem produz a imagem e a imagem sendo construída, no ato de colocar os objetos em cena, montar e desmontar, traz aos participantes do Grupo Kino-Olho uma possibilidade de transformação de seu próprio pensamento, durante uma dança em que eles mesmo são autores, atores, roteiristas, diretores, sonoplastas e etc... Como mostra Larrosa diferenciando a leitura para compreensão da leitura pela experiência e se assemelha muito com a abertura que o Kino-Olho se propõe com estas atividades:

> quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias idéias (LARROSA, 2011, p.11).

Pode-se concluir que esta é a experiência mais próxima da emancipação intelectual tanto na ideia do espectador emancipado na relação artista e espectador quanto para se pensar uma educação emancipadora para e através do cinema.

A partir das imagens e do exercício criativo com o Grupo Kino-Olho nota-se que esse *cinema da origem* ao qual Brasil (2009) se refere, está sempre por recomeçar e mora no limiar da linguagem, onde "o pensamento encontra sua dimensão estética, (...) a experiência conceitual encontra a experiência sensível" (BRASIL, 2009, p. 84).

No final do encontro do Grupo Kino-Olho, alguns concluíram o exercício e foram para suas casas, enquanto outros continuaram a buscar estas imagens incessantemente, pois elas e eles nunca chegavam a um fim.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1985.

BRASIL, André. *Tela em branco: cinema da origem, origem do cinema.* Significação. 2009, nº 31, p.93. http://www.usp.br/significacao/pdf/significacao31_4_brasil.pdf. Acesso em: 19 set. 2014.

FESTIVAL de Cannes seleciona curta gravado por grupo de Rio Claro, SP. Disponível em: http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2014/05/festival-de-cannes-seleciona-curta-gravado-por-grupo-de-rio-claro-sp.html. Acesso em: 19 set. 2014.

MACHADO, Arlindo. *O Filme Ensaio*. São Paulo, SP, Intercom, 2003.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educ. Real.[online]**.2008, vol.33, n.01, pp. 35-47. ISSN 0100-3143. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v33n01/v33n01a05.pdf>. Acesso em: 08 agost. 2014.

MIGLIORIN, Cezar. *O dispositivo como estratégia narrativa*. Publicado na Revista Acadêmica de Cinema – Digitagrama, nº 3, primeiro semestre de 2005, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Sem paginação. Disponível em<http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>. Acesso em: 02/09/2014.

MARIA, J. P. M. A procura de um invisível. Disponível em: http://kinoolho.blogspot.com.br/2014/04/a-procura-de-um-invisivel.html Acesso em: 19 set. 2014.

PETER Greenway e a morte do cinema. Disponível em: http://tv.estadao.com.br/videos,PETER-GREENWAY-E-A-MORTE-DO-CINEMA,169233,253,0.htm. Acesso em: 19 set. 2014.

RANCIÈRE, Jacques, *O Espectador Emancipado.* São Paulo, SP, Editora Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo.* São Paulo, SP, Martins Fontes, 2002.

LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E ESCOLA: UMA ANÁLISE DE "FILMES DE ESCOLA" FRANCESES

José Euzébio de Oliveira Souza Aragão; Doutor em Educação; UNESP, Campus de Rio Claro; aragao@rc.unesp.br
Aline Gasparini Zacharias; Graduanda em Pedagogia; UNESP, Campus de Rio Claro; aline.gasparini15@gmail.com
Larissa Carnecine de Oliveira; Graduanda em Pedagogia; UNESP, Campus de Rio Claro; lari.carnecine@gmail.com

Resumo: Há muito tempo que o cinema flerta com a escola e vice-versa. Seja como recurso pedagógico, seja como disparador de reflexões e discussões, seja como objeto de pesquisa, o cinema parece exercer um fascínio sobre a escola e o inverso também é verdadeiro. Os norte-americanos são os que mais produziram "filmes de escola", que são produções que tem a escola, seu cotidiano e dilemas, os professores, alunos, suas relações e conflitos como temática principal, na maioria das vezes de forma romantizada e algumas vezes engraçada e até mesmo dramática. São inúmeros os exemplos de variação do tema da escola no cinema. Abrangem questões como indisciplina, dificuldades de integração de minorias, situação de stress e descontrole emocional de professores, violência na escola e outros mais. Depois dos norte-americanos, os franceses aparecem logo em seguida com um número expressivo de "filmes de escola". O presente trabalho tem como objetivo analisar três das produções francesas que tratam da escola: Os incompreendidos (François Truffaut, 1959), Professor: profissão perigo (Gérard Lauzier, 1996) e Entre os muros da escola (Laurent Cantet, 2007). Para análise dos filmes utilizaremos a análise de conteúdo. Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. Analisar um filme significa decompor, descrever, e posteriormente compreender as relações entre os elementos decompostos, ou seja, interpretar. O cinema pode ser considerado entretenimento, indústria, arte, mas é, sobretudo, uma linguagem com uma escrita própria, tornando-se um meio de comunicação, informação e propaganda. Uma linguagem definida como sistema de signos destinados à comunicação. A proposta deste trabalho é evidenciar a importância dos filmes de escola como fonte de pesquisa na área educacional, uma vez que muito da nossa percepção da história da humanidade perpassa pelas nossas experiências com o cinema e essas acabam produzindo saberes, identidades, crenças e visões de mundo. No caso específico, concepções e visões de escola, que pretendemos abstrair dos três filmes selecionados para estudo.

Palavras- chave: Cinema e Educação. Filmes de Escola. A Escola no Cinema.

INTRODUÇÃO

O presente texto parte do princípio que há um estreito vínculo entre educação e cinema. De fato, há muito tempo que o cinema flerta com a escola e vice-versa. No Brasil, esse flerte remonta o início do século XX, mais precisamente em 1927, com a criação da "*Commissão* de Cinema Educativo", no Rio de Janeiro. Nos dias atuais, os vínculos entre educação e cinema multiplicam-se,

embora seja dada muita ênfase no cinema como instrumento pedagógico, como auxiliar de ensino que facilite a ação do professor.

Como ressaltam Teixeira e Lopes (2003), há uma outra perspectiva - melhor dizendo outras perspectivas - de encarar os vínculos entre educação e cinema, para além da escolarização e didatização. Os filmes, por si só, permitem uma "experiência estética, por que fecundam e expressam dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas" (p. 11).

Nosso trabalho entende que é possível e necessário que nos conscientizemos da importância de difundirmos o que Duarte (2002) chama de uma "Pedagogia do Cinema". Para a autora, "ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais" (p. 17).

Isso implica em entendermos que, por si só, os filmes são capazes de construir valores, produzir saberes, remexer sentimentos e provocar olhares que podem ressignificar os sentidos que damos às coisas, para nós mesmos e para a sociedade.

Pode parecer que estamos atribuindo ao cinema um valor superlativo ao que ele realmente é. Obviamente que não estamos nos referindo a qualquer filme. Não podemos negar que o cinema é ao mesmo tempo arte, mercadoria, ideologia, indústria e diversão.

> "Evidentemente, o cinema pode ser arte, mas abordá-lo exclusivamente sob este prisma seria, sem dúvida, uma limitação extrema. Pois a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução, como a impressão tipográfica ou o disco; e como tal, ela pode visar a divulgação de dados variados sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética (ROSENFELD, 2009)".

E como arte, se transforma em meio de expressão, uma linguagem, graças a sua escrita própria, uma escrita em imagens ou uma linguagem em imagens (MARTIN, 2003), uma linguagem com elementos que adquirem significação pela sua inserção num conjunto, num contexto, uma expressão de montagem (BERNARDET, 2004).

Nosso trabalho se propõe a analisar três produções francesas, consideradas filmes de escola. Os filmes de escola, segundo Duarte (2002), são filmes que "trazem para as telas problemas e dilemas escolares e tentam fazer valer sua versão do que acontece do lado de dentro dos muros da escola (p.85)".

Os norte-americanos são os que mais produziram "filmes de escola", que são produções que tem a escola, seu cotidiano e dilemas, os professores, alunos, suas relações e conflitos como temática principal, na maioria das vezes de forma romantizada e algumas vezes engraçada e até

mesmo dramática. São inúmeros os exemplos de variação do tema da escola no cinema. Abrangem questões como indisciplina, dificuldades de integração de minorias, situação de stress e descontrole emocional de professores, violência na escola e outros mais. Depois dos norte-americanos, os franceses aparecem logo em seguida com um número expressivo de "filmes de escola". O presente trabalho tem como objetivo analisar três das produções francesas que tratam da escola: Os incompreendidos (François Truffaut, 1959), Professor: profissão perigo (Gérard Lauzier, 1996) e Entre os muros da escola (Laurent Cantet, 2008). A escolha considerou os seguintes critérios: escolhemos um filme de diretor consagrado (Truffaut), um filme estrelado por um ator renomado (Depardieu) e um filme contemporâneo, consagrado pela crítica, vencedor da Palma de Ouro no Festival de Cannes, em 2008 (Entre os muros da escola).

Para análise dos filmes utilizaremos a análise de conteúdo. Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. Analisar um filme significa decompor, descrever, e posteriormente compreender as relações entre os elementos decompostos, ou seja, interpretar.

É importante ressaltar que não procuramos relacionar os filmes com teorias educacionais, sociológicas, filosóficas ou de qualquer natureza, bem como com algum autor ou conceito. Nossa intenção é analisar, frisamos mais uma vez, o filme *per si*, o seu relato e a sua temática.

LINGUAGEM E A LINGUAGEM DO CINEMA

Toda linguagem é um sistema simbólico, um sistema de signos, entendendo signo como uma coisa que está em lugar de outra, sob algum aspecto (ARANHA; MARTINS, 1993). O homem é o único animal capaz de criar símbolos, uma construção da razão, da racionalidade. É através da linguagem que adentramos no mundo humano, o mundo da racionalidade, portanto, ela se constitui em um dos proncipais instrumentos na formação de nossa cultura.

Existem vários tipos de linguagem criados pelo homem, dentre elas, a cinematográfica. Segundo Martin (2003), a imagem constitui o elemento base da linguagem cinematográfica. Ela é a matéria-prima fílmica e desde logo, porém, uma realidade particularmente complexa. A imagem fílmica restitui exata e inteiramente o que é oferecido à câmera, e o registro que ela faz da realidade constitui, por definição, uma percepção objetiva.

Logo, a imagem fílmica é realista, dotada de todas as aparências da realidade e o som, se constitui em outro elemento decisivo da imagem, ao englobar a totalidade do espaço ambiental.

Ao articular códigos e elementos distintos, como os já descritos anteriormente, o cinema criou uma linguagem profundamente rica: imagens em movimento, luz, som, textos e a partir dessa linguagem própria, produz significados.

Segundo Duarte (2002), "os sistemas de significação de que o cinema se utiliza para estruturar suas imagens são, basicamente, câmera, iluminação, som e montagem ou edição". O uso da câmera possibilita diversos efeitos de significação. Plano Geral (PG), imagens em grandes espaços ou imagens em Primeiríssimo Plano (PPP) denotam formas objetivas e específicas de contar a história. Outros detalhes e outras técnicas servem para acentuar aspectos, produzir significados, muitas das vezes imperceptíveis pelo expectador comum. Para os fins deste trabalho, não caberia especificar todos os meandros dessa linguagem, até porque devido à sua complexidade, extrapola o conhecimento dos autores deste texto. O que gostaríamos de pontuar é que a prática de ver filmes e utilizá-los para fins educacionais requer uma capacitação para que os utilizam. O aspectos básicos da linguagem cinematográfica, seus elementos e códigos definem formas de narrar que fazem parte de nossa cultura. Por meio desses elementos e códigos, temáticas, como a da escola, dos professores, alunos, enfim do cotidiano escolar são tratadas por essa linguagem dando a impressão de realidade.

ANÁLISE FÍLMICA

Não existe propriamente uma receita ou fórmula que possa ser utilizada para análise de filmes. De fato, essa prática é muito comum se

> considerarmos análise fílmica qualquer texto que fale de filmes e do que neles está contido, não importando propriamente seu foco, alcance, profundidade e rigor, num arco que inclui desde o mero comentário, passando-se pela crítica de cinema tipo jornalística, incluindo, por fim, até mesmo o estudo acadêmico, em toda a sua variedade (GOMES, 2004).

Alguns autores fazem recomendações sobre como analisar filmes. Santana (s/d), diz que qualquer filme é passível múltiplas análises e recomenda detectar e conhecer o maior número possível de envolvidos no filme a ser estudado, reconhecer sua temporalidade e espacialidade, bem como analisar a ideologia contida no filme. Moraes (2004) propõe que estudemos os personagens, o enredo, a relação texto/contexto, o roteiro e temas básicos.

Optamos por trabalhar com a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e tem como intenção a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. Inicialmente identificar o tema de um filme e decompô-lo, ou seja, descrever, e em um segundo momento estabelecer e compreender as relações entre os elementos decompostos, ou seja, interpretar.

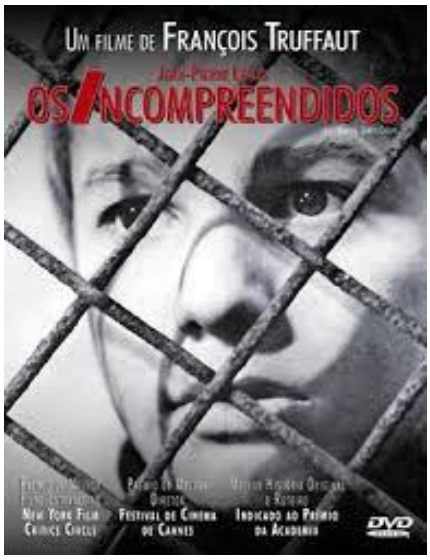
Penafria (2009) aponta que um procedimento de análise muito comum e utilizado para análise fílmica é retirar fotogramas de um filme, ou seja, as imagens do filme, que auxiliam como suporte fundamental para a reflexão sobre o filme, ou cena. Mas, estes fotogramas não são elaborados apenas para enfeitar o texto e sim para transformá-los num instrumento de trabalho, criando e estabelecendo numeração dos fotogramas e reflexões significativas a respeito da imagem.

Evidentemente, existem outros tipos de análise apontadas por Penafria (2009), como análise textual, análise poética, análise da imagem e do som, etc.

OS INCOMPREENDIDOS: ALUNOS DISSIPADOS, DESCOMPREENDIDOS

O filme *Os incompreendidos* (1959), do diretor François Truffaut, retrata desde a infância à adolescência os momentos definitivos na vida de Antoine Donel, interpretado por Jean-Pierre Léaud na antiga Paris. Somos apresentados ao dia a dia deste garoto desorientado entre o autoritarismo do ambiente escolar e a desatenção dos pais. Seus pequenos feitos na escola e uma tentativa malsucedida de cometer um roubo culminam com a internação num reformatório. Dali, o jovem faz um movimento rumo à liberdade. O resumo dessas desventuras é dado pelo título original, "Les Quatre Cents Coups", expressão em francês que significa " levar uma vida agitada, dissipada"

Título	**Os Incompreendidos**
Título original	**Les Quatre Cents Coups**
Direção	**François Truffaut**
País	França
Ano	1959
Gênero	Drama
Duração	99 minutos



Fonte: Filme Os incompreendidos, 1959

Os incompreendidos (1959), é sucesso mundial a partir de sua exibição no Festival de Cannes de 1959, de onde François Truffaut sai com o prêmio de Melhor "Mise en Scène" (Melhor Direção), além de muita atenção para seu ator-mirim Jean-Pierre Léaud. Considerado o marco inicial da *nouvelle vague*, narrando à história de um jovem adolescente. Com incrível talento, o diretor consegue conquistar o espectador de forma genuína e, ainda hoje, mais de cinqüenta anos depois, é capaz de emocionar.

O filme inicia retratando em movimento constante e ininterrupto uma atrativa Paris de 1959 ao som nostálgica de Jean Constantin que em determinado momento se aproxima do mais conhecido monumento parisiense; A Torre Eiffel que é uma torre treliça de ferro do século XIX localizada no Champ de Mars, em Paris, que se tornou um ícone mundial da França e uma das estruturas mais reconhecidas no mundo, mas que o diretor ao final deste quadro se distância quase que por completo desta, parecendo que ela já não é mais tão imponente e intangível, reduzindo-a em uma perspectiva cinematográfica, que não deixa também de revelar uma Paris esquecida e enfraquecida.

Em sequência o diretor fixa-se em um segundo quadro parado que filma um menino debruçado sobre a carteira dura da escola, a escrever em seu caderno o que lhe foi imposto na lousa pelo professor da sala. Percebe-se que em um olhar atento do garoto para o professor, àquele pega um folheto escondido cuja capa é um desenho de uma bonita mulher com pouca roupa, num movimento continuo de uns para os outros o folheto chega a Antoine Doinel, protagonista do filme,

que acaba sofrendo as consequências, resultando disto seu primeiro "delito" na escola que culmina em um castigo dado pelo professor, o primeiro de muitos que surgem na trama.

Antoine Doinel é um aluno disperso, rebelde, que prefere ficar perambulando pelas ruas de Paris, assistindo à filmes do que ir para a escola, o que certamente é reflexo da relação conturbada que tem com sua mãe Gilberte Doinel interpretada por Claire Maurier e com seu pai não-biológico Julien interpretado por Albert Rémy. Após sucessivos problemas na escola e em seu lar, o adolescente resolve fugir de casa e complica sua vida de vez quando realiza pequenos furtos pela cidade.

A semelhança entre as histórias de Antoine Doinel e François Truffaut não é mera coincidência. Na realidade, o personagem é uma espécie de alter-ego do diretor francês, François Truffut que canalizou sua triste história de vida para brindar os cinéfilos com este presente de primeira qualidade. Filmado nas ruas de Paris com realismo e enorme sensibilidade, o longa tem o mérito de olhar para a adolescência com carinho, sem julgamentos, e consegue exibir em celulóide muitas das complicações costumeiras desta difícil fase de nossas vidas.

Os Incompreendidos (1959) é um filme vigoroso e sua impressionante jovialidade se deve à excelente direção de Truffaut, que filma a adolescência com um olhar doce e honesto, mas também com extrema ousadia para a época. Não é difícil, portanto, entender porque o talentoso diretor conduz a narrativa com tamanha segurança e conhecimento de causa, sem jamais glorificar ou julgar as atitudes do jovem Doinel. Truffaut consegue ainda o mérito de evitar o melodrama quando este poderia se fazer presente, além de evitar exponenciar os potenciais momentos cômicos do longa. Em outras palavras, o diretor acerta o tom da narrativa com exatidão.

A seguir apresentaremos uma série de fotogramas selecionados com o intuito de reconstruir e representar as principais cenas que constituem a história do filme *Os incompreendidos* (1959).

Fotograma 1 – Momento no qual os garotos praticam exercícios pelas ruas, conduzidos pelo professor;

Fonte: Filme Os incompreendidos, 1959.

Em vários momentos François Truffaut nos brinda com imagens belíssimas, como esta cena em que os garotos vão saindo da fila indiana em que praticam exercício pelas ruas de Paris e se perdendo nas ruelas da cidade, matando a aula sem que o professor percebesse. A escolha pela câmera afastada transforma uma cena que poderia soar engraçada em algo poético, distante e sensivelmente mais belo, que representa além do desinteresse dos alunos em relação ao que o professor apresenta, assim como seu desinteresse pela escola e o que ela os tem a oferecer que muito distante está do que os alunos realmente necessitam, gostam e se identificam, como é possível notar no filme.

Fotograma 2 - Momento em que Antoine Doinel vaga pela noite a procura de algo para comer e beber;

Fonte: Filme Os incompreendidos, 1059.

Esta cena retrata o momento em que Antoine Doinel solitário toma leite às pressas para que ninguém o capture, tornando-se um dos momentos tocantes do filme. A trilha sonora nostálgica de Jean Constantin reforça o clima melancólico, enquanto a fotografia obscura com direção de Henri Decaë reflete a visão angustiada do menino diante daquele mundo tão hostil. Merece destaque também a boa direção de arte de Bernard Evein, que mostra o contraste do lado belo de Paris, com sua imponente torre e seu ar glamoroso, e suas ruas degradadas e pouco convidativas, por onde Doinel caminha solitário durante a noite em que foge de casa.

Fotograma 3 - Momento em que Antoine Doinel conversa com a psicóloga;

Fonte: Filme Os incompreendidos, 1059.

Neta cena, vale destacar, entre tantos momentos brilhantes de Léaud, seu sorriso incontido quando a psicóloga pergunta se ele já teve experiência com mulheres. Aliás, seu desempenho durante todo este diálogo é digno de aplausos, demonstrando com destreza a simplicidade do jovem, que não enxergava nada de errado no que fazia. Doinel era apenas um adolescente que, como bem diz a feliz tradução do filme em português, não era compreendido pelos adultos com quem convivia.

Fotograma 4 - Momento solitário de Antoine Doinel;

Fonte: Filme Os incompreendidos, 1959.

Esta cena reflete muito bem a solidão que o adolescente sente em muitos momentos de sua vida, em que escuta a conversa de seus pais, os quais almejam mandá-lo ao reformatório de onde ele possivelmente não sairá mais. Sabe-se que a adolescência é uma fase bastante complicada à todos, pois já não somos mais crianças para poder viver praticamente sem responsabilidades, mas tampouco somos adultos para ter completa autonomia e decidir nossos caminhos. Além disso, não é nada fácil ter que começar a identificar seu lugar na sociedade, pensar no futuro, começar a assumir responsabilidades e tomar decisões determinantes para o resto de sua vida, sem apoio, sem boas estruturas educacionais. Por isso, entender perfeitamente os dilemas de Doinel e mostrá-los sem máscara e sem julgamentos talvez seja o melhor caminho e o maior dos muitos méritos de François Truffaut neste filme.

Fotograma 5 - Momento em que Antoine Doinel tenta fuge do reformatório e se depara com um imenso mar.

Fonte: Filme Os incompreendidos, 1959.

A este menino, Antoine Doinel, cabe ao final desta narrativa, numa fuga rumo a liberdade de que tanto se fala e se sonha em uma Paris de 1959, agitada pelos movimentos sociais juvenis que pediam por mudança, este jovem vislumbra intristecido e em tom questionador o mar; haverá saida para si próprio? Na visão da sociedade ele agora era um criminoso, um incapaz, um fracassado que deveria ficar preso e submetido ao reformatório. Na visão do diretor que demostra tão sublime imparcialidade pelos rumos que a vida de Antoine Doinel toma ao longo do filme que ao final sofremos esperançosos com a possibilidade de existir uma saída para este personagem.

Em suma, *Os incompreendidos* (1959) relata de forma doce, delicada e muito triste a relidade social da família e da escola que mais atinge a vida de um jovem para o fracasso do que para o sucesso. Ao mesmo tempo em que traduz tão bem a inconstante e incopreendida adolescência e o seu sujeito. Em homenagem ao prolífico escritor francês, notável por suas agudas observações psicológicas Honoré de Balzac (1850) a quem Antoine Doinel acende uma vela e escreve algumas de suas palavras na redação em que ele é obrigado a tirar boa nota pela mãe, o que

acaba culminando em fogo pela casa, briga e advertência ao menino por tão nobre ato, que o núcleo familiar e a escola não foram capazes de compreender, mas talvez Balzac o fosse, por isto sua identificação com ele e com os filmes que adorava assistir quando faltava à escola. Por isto Antoine Doinel é, sem dúvida, mais uma criança incompreendido pela sociedade que o cerca e, principalmente, pela escola francesa.

RETRATOS DA REALIDADE ESCOLAR: ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

O filme *Entre os muros da escola* (2008), do diretor Laurent Cantet, retrata um ano letivo em uma escola da periferia de Paris. Somos apresentados ao dia a dia do professor de língua francesa, François Marin, interpretado por François Bégaudeau, autor do livro homônimo em que o filme foi baseado. Em princípio o intuito do professor é ensinar algo aos seus alunos, porém no percurso o mesmo encontra inúmeros obstáculos, desde o desinteresse por parte dos próprios alunos a situações de conflitos. Passar pelos portões da escola se tornou um grande desafio.

Título	Entre os muros da escola
Título original	Entre Les Murs
Direção	Laurent Cantet
País	França
Ano	2008
Gênero	Drama
Duração	128 minutos

Fonte: Filme Entre os muros da escola, 2008.

O comentado filme *Entre os muros da escola* (2008), vencedor da Palma de Ouro no Festival de Cannes, em 2008, retrata a realidade escolar sob a visão francesa, de uma escola na periferia da cidade de Paris, com ênfase na trajetória de François Marin. Ser professor conserva consigo dias nos quais o inesperado pode acontecer, e é exatamente isto que presenciamos.

O filme é composto por não-atores, desde alunos a pais e professores, não é um documentário, todavia também não é ficção. O nome é sugestivo e causa certa reflexão. A impressão que temos é que a escola passa a ser uma instituição totalmente fechada em si mesma, um mundo paralelo. O título original "Entre Les Murs", ou seja, "Entre os Muros" nos faz refletir que não existe apenas o muro que separa a escola da vida lá fora, mas sim outros tantos muros intransponíveis entre professores e alunos. O filme se passa exclusivamente dentro da escola, oscilando entre sala de aula, recreio dos alunos, sala dos professores e diretoria.

A sala de aula na qual François além de dar aula também é responsável, é uma 8ª série. Os alunos que a compõem se encaixam na faixa etária de 13 a 15 anos. Uma característica que chama atenção é a diversidade cultural e étnica tão contrastante entre os adolescentes, o que representa perfeitamente a atual França contemporânea, e transparece o processo de imigração.

No primeiro dia de aula já cria-se uma tensão entre o professor e três alunos em especial. Ao discutir o significado de algumas palavras nas quais haviam dúvidas por parte dos educandos, duas alunas, Esmeralda e Khoumba confrontam François, questionando o motivo do professor usar sempre o mesmo nome "americano" para ilustrar suas frases. Neste momento é muito perceptível o conflito entre as diferentes culturas, e até mesmo como esses adolescentes de uma forma mais geral não se sentem parte da comunidade. Neste mesmo contexto há também o primeiro, dentre os vários conflitos com Souleymane, sendo que esses confrontos e discussões irão influenciar fortemente na vida do aluno.

Em meio a tanta diversidade é difícil levar em consideração as especificidades e diferenças de cada um, por esse motivo em algumas de suas atitudes é como se o professor tentasse impor a língua francesa, e com isso fazia várias observações a respeito do modo como as adolescentes se comunicavam. É perceptível que François Marin tenta estabelecer vínculos com seus alunos, tenta trazer ao menos um pouco da vida deles para dentro da sala de aula, como é a caso da atividade de "auto retrato" que ele propõe, no entanto a impressão que temos é que há uma lacuna entre professor e aluno, um muro muito difícil de ser transposto. Ao mesmo tempo em que o François compreende os adolescentes e tenta estabelecer uma relação amigável, ele também é autoritário, e se impõem com o possuidor do conhecimento e responsável por aplicar a disciplina. Aliás, a escola é permeada pela pedagogia do medo e submissão, os alunos são punidos por tudo o que fazem. A hierarquia professor/aluno é clara, fazendo sempre com que os alunos se coloquem no seu devido lugar, "abaixo" do professor.

Em um determinado momento do filme há a reunião de pais feita de forma individual com cada família. Este é um momento muito rico pois podemos conhecer ainda mais os alunos e o contexto em que se inserem. Como é o caso de Souleymane, cuja mãe além de analfabeta não fala o idioma francês. A partir dessas primeiras tensões acontece uma reação em cadeia, e em todo instante é perceptível o choque entre as culturas africana, asiática, árabe e também europeia. No momento auge do filme, Souleymane é o aluno que sofre as consequências. Um grave desentendimento acontece dentro da sala de aula, envolvendo professor e alunos em um triste mal entendido, tal situação desencadeia o encaminhamento de Souleymane ao Conselho Disciplinar e posteriormente a sua expulsão definitiva.

As situações aqui retratadas não são exclusivas da França, mas sim do mundo todo, inclusive o Brasil. A sala de aula se torna um ambiente diverso, multicultural, hostil, frágil, instável e controverso, ao mesmo tempo em que há momentos de alegria, boas conversas, debates, há também discussões e brigas.

Fotograma 1 – Momento no qual Khoumba e Esmeralda respectivamente confrontam o professor.

Fonte: Filme Entre os muros da escola, 2008.

Esmeralda e Khoumba interferem o professor François em meio a sua explicação sobre conjunção de verbo no imperfeito do subjuntivo alegando que o conteúdo é "inútil", uma vez que não irão usar tal linguagem, com isso seria totalmente desnecessário aprender, e ligam diretamente esta linguagem a classe burguesa. Aliás, essas duas alunas sempre contestam o professor em tudo o que ele fala, e principalmente sempre têm algo a acrescentar. Na maior parte do tempo demonstram

toda a sua insolência e rebeldia perante o sistema escolar. Marin é constantemente contrariado, e em muitos momentos se vê em situações de grande tensão e estresse. Os adolescentes trazem toda a sua energia para dentro da sala de aula, e não pensam duas vezes ao se expressarem. Este é um período complicado uma vez que além dos jovens estarem em busca de sua própria identidade, se veem constantemente em situações de submissão, humilhação e confrontos deliberados. Inclusive, Esmeralda é uma das principais responsáveis pelo desencadeamento do confronto principal.

Fotograma 2 - Discussão entre François e Souleymane.

Fonte: Filme *Entre os muros da escola*, 2008.

Fotograma 3 – Momento de forte tensão, no qual François tenta impedir Souleymane de sair da sala de aula, e Carl tenta intervir.

Fonte: Filme *Entre os muros da escola*, 2008.

Nos fotogramas 2 e 3 vemos o momento auge do filme. Há uma reunião de professores, na qual os mesmos fazem observações sobre o desenvolvimento dos alunos. Esmeralda e Louise, possuem o papel de "delegadas", ou seja, participam das reuniões com a função de representar a sala. No entanto a situação sai do controle e as meninas trazem para dentro da sala de aula os assuntos comentados pelos professores a respeito dos alunos e suas notas. Na aula seguinte, alguns alunos questionam François a respeito das notas e comentários feitos. Este é o cenário que desencadeia o grande momento de tensão do filme. O professor em um momento de stress e até mesmo descontrole emocional, ofende as duas alunas, comparando o comportamento delas a de "vagabundas", isto foi a fagulha que faltava, novamente Souleymane assim como outros alunos contestam o professor pela forma como as tratou, todavia Soleymane ao se alterar optou por sair da sala sem permissão, o professor tenta o impedir (fotograma 2), um aluno, Carl, também interviu para segura-lo, ao tentar se soltar infelizmente sua mochila bate no rosto de Khoumba (fotograma 3), causando assim um lesão no supercílio da mesma. É visível que Souleymane não tinha a intenção de ferir Khoumba, porém mesmo assim ele é punido pela sua falta de controle e desrespeito ao professor. Com isso François em conjunto com a escola o encaminham para o Conselho Disciplinar. Acontece então uma reunião, na qual Souleymane e sua mãe estão presentes. Os fatos ocorridos são expostos e Souleymane tem a sua oportunidade de se defender. Todavia ele não contesta. Sua mãe diz algumas palavras, mas por não falar o idioma local, Souleymane tem que traduzir, consequentemente a comunicação fica complicada. A decisão final é a esperada: Souleymane é expulso da escola.

O clima é pesado e dramático. Em situações como essa representada é nítido o quanto um professor, bem como suas decisões e atitudes, assim como também a escola, influenciam na vida de seus alunos de maneira direta, causando em algumas situações dados irreversíveis. O que vemos na personagem interpretado por François Bégaudeau, não é o professor "utópico", perfeito, mas sim um professor que comete erros, busca alternativas muitas vezes falhas, tenta transmitir algum conhecimento a seus alunos, no entanto os resultados são muito pequenos, isto é, quando há resultado.

Fotograma 4 – Último dia de aula do ano letivo.

Fonte: Filme *Entre os muros da escola*, 2008.

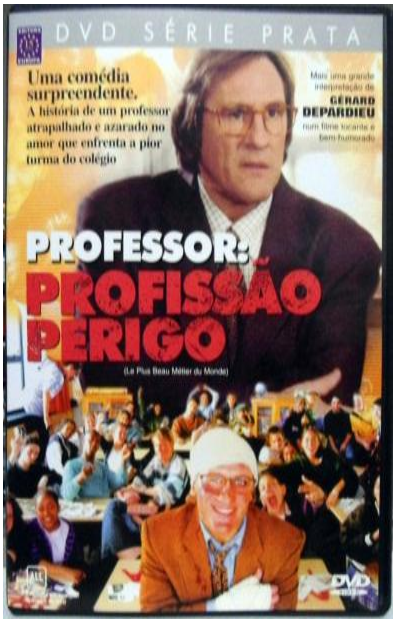
As cenas finais também são marcantes, o professor pergunta aos alunos o que eles aprenderam no decorrer do ano, as respostas são as mais diversas, vão desde assuntos relacionados a química, biologia, entre outros. No entanto há uma resposta que se destaca as demais. O último dia de aula é motivo de grande alvoroço e animação, com a indicação do final da aula os alunos se retiram da sala rumo a curtir as tão esperadas férias, mas uma aula, Henriette, permanece para conversar com o professor. Presenciamos então uma cena surpreendente e triste, ela diz que durante o ano não conseguiu aprender nada, o motivo é que não conseguia entender absolutamente nada do que eles (os professores) diziam. Neste momento vemos como o trabalho de um professor é "fragmentado" e como afeta de forma diferente os alunos. É nítido também o fato de que mesmo tentando é impossível atender a todos da mesma forma, uma vez que cada aluno aprende do seu jeito, tem suas dificuldades e especificidades.

Em suma, o filme *Entre os muros da escola* tem como foco principal retratar o cotidiano escolar e suas múltiplas facetas, permeadas por contradições, tensões e dilemas.

UMA COMÉDIA DA ESCOLA REAL: PROFESSOR, PROFISSÃO PERIGO

O filme Professor: profissão perigo (também chamado de "O nosso professor é um herói") é uma comédia, dirigida por Gérard Lauzier e estrelada por Gérard Depardieu, que retrata as desventuras de um professor de história, Laurent Monier, quarentão, que se transfere para uma escola pública nos arredores de Paris, para ficar mais próximo de seus filhos, após um divórcio. Por falta de habilidades interpessoais, Monier entra em atrito com a gangue do bairro, desde que se instala em um conjunto habitacional. Os conflitos com a gangue extrapolam a vida pessoal do professor e repercute na escola, nas relações com seus alunos e com a própria comunidade escolar.

Título	**Professor: Profissão Perigo**
Título original	**Le plus beau métier du monde**
Direção	**Gérard Lauzier**
País	**França**
Ano	**1996**
Gênero	**Comédia**
Duração	**105 minutos**



As principais cenas do filme se dividem entre as trapalhadas amorosas e os conflitos com a gangue e na sala de aula. Embora o filme seja ambientado na França, nos anos 90 do século passado, pode-se dizer que suas cenas são – com cores fortes de uma ficção – idênticas as de muitas escolas brasileiras.

Monier deixa uma escola bem estruturada e pede transferência para uma escola nos arredores de Paris, em um bairro popular. O motivo do pedido de transferência foi a fim de seu casamento depois de uma aventura amorosa fora do casamento, descoberta simultaneamente pela esposa e um grupo de amigos por ocasião da festa surpresa para comemorar seus quarenta anos.

Logo em seu primeiro dia na escola, lhe é atribuída a pior turma da escola, a turma da 8ª. série, com graves problemas de desempenho e de indisciplina.

Ao se instalar em seu apartamento no bairro popular, inadvertidamente, entra em conflito com o chefe da gangue local, que também é morador do apartamento e irmão de um de seus alunos, de origem muçulmana.

O prédio da escola tem a aparência da maioria da escola que conhecemos: frio, com escadarias, pátio central e repleto de salas de aulas. A sala dos professores é o espaço de lamúrias, de desabafos e desesperança. Todos reclamam da violência instalada, do vandalismo e da falta de disciplina. Constantemente as instalações são depredadas, computadores roubados e professores agredidos. É tão insuportável o cotidiano escolar que os professores fazem um pacto de poupar o diretor de problemas, mascarando a real situação da escola.

Fotograma 1 – Sala de professores: espaço de lamúrias, de desabafos e desesperança.

Fonte: Filme *Professor: Profissão Perigo*, 1996.

Logo no primeiro dia de aula, impossibilitado de controlar a turma da 8ª. série, Monier é ajudado pela professora Radia Bem Said que diz que consegue a empatia dos alunos por ter a mesma origem social dos mesmos.

Em uma conversa a professora Radia declara que nessa escola não somos só professores, somos tiras, assistentes sociais, psicólogos, etc.

Fotograma 2 – Cena em que a Professora Radia entra na sala de aula e consegue controlar a turma.

Fonte: Filme *Professor: Profissão Perigo*, 1996.

Observa-se na sala de aula a presença de vários grupos étnicos, imigrantes e de classes populares. A maioria com problemas de desempenho, com exceção de um pequeno grupo em que se destaca Malou, uma afrodescendente que logo conquista a afeição e admiração de Monier. Malou reside no mesmo conjunto habitacional de seu professor, que sabendo de sua situação (ela cuida de vários irmãos, faz as tarefas da casa e ainda encontra tempo para estudar), oferece seu apartamento para que tenha mais tranquilidade para estudar.

Fotograma 3 – Monier se aproxima de Malou.

Fonte: Filme *Professor: Profissão Perigo*, 1996.

Embora seja um professor dedicado e compromissado com os alunos, o temperamento de Monier gera dentro e fora da sala de aula vários contratempos até que ao interpelar o aluno Aziz, irmão do chefe da gangue local, acaba por se envolver em episódios de violência até que seu apartamento é depredado.

Sua afeição pela aluna Malou passa a ser mal interpretada e a gangue a sequestra, sendo salva pelo professor Monier, com a ajuda da comunidade que se rebela contra a tirania da gangue local.

Mesmo assim abre-se uma sindicância do conselho para averiguar as denúncias infundadas de abuso do professor com relação a Malou. Monier pede demissão e recebe apoio da direção da escola e juntos são internados (Monier, o diretor e seus assistente) em uma clínica de repouso. Uma greve geral da escola faz com que sejam readmitidos.

Monier volta a escola justamente em um dia que estão comemorando a transferência de alguns alunos para a turma de "adiantados". A professora Radia diz, acalentando Monier, "salvamos muitos deles e vamos salvar muito mais".

Fotograma 4 – Momento em que Monier tem uma crise histérica, arrebenta a sala de aula.

Fonte: Filme *Professor: Profissão Perigo*, 1996.

Em seguida Monier tem uma crise histérica, arrebenta a sala de aula e se transfere para uma escola em Paris. Entretanto, no início do ano letivo retorna a escola nos arredores de Paris para continuar a dar aulas para a 8ª. série.

Apesar de ser uma comédia, a temática do filme " Professor: profissão perigo" é a violência escolar, as condições precárias a que estão submetidos os professores, alunos e a comunidade escolar. Não há explicitamente a indicação do culpado por essas condições, mas neste, como em outros filmes, implicitamente a escola indisciplinada, fracassada e precarizada está associada à presença das classes populares e de grupos multiculturais. Como noutros filmes, a "solução" está na abnegação de um professor, que contra tudo e contra todos consegue, como um herói, salvar os alunos de sua condição inferior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto trabalhamos com a análise de três filmes franceses de escola, utilizando o conceito de "filme de escola" proposto por Duarte (2002). São três produções francesas de épocas distintas, um de 1959 (Os incompreendidos), um de 1996 (Professor: Profissão Perigo) e um terceiro mais conhecido e contemporâneo, de 2008 (Entre os muros da escola). Utilizamos a análise de conteúdo e na proposta de Penafria (2009) nos valemos de fotogramas para encadear cenas que consideramos relevantes para o entendimento do enredo e de sua temática.

Nos três filmes a escola é a protagonista, é um elemento principal circundado por outros personagens, professores, alunos, diretores, família, comunidade. O que ressalta às três produções é a presença do conflito, da violência, do preconceito, seja em forma de drama (Os incompreendidos e Entre os muros da escola), seja na comédia (Professor: Profissão Perigo). Essa representação – de que a escola é violenta ou um espaço em que a violência do exterior se instala – é a mais comum entre esse tipo de filme. Tentando passar uma "impressão de realidade", os cineastas acabam por trazer para as telas o "cotidiano e os dilemas de nossas escolas", que independente de país, contexto ou época, figura como microcosmo da sociedade.

A análise de filmes dessa natureza pode contribuir para que entendamos a partir das representações sociais, como a escola é vista e "retratada" por essa linguagem de imagens e sons que conquistou a sociedade, mas ainda precisa ser disseminada de maneira mais crítica e detalhada para que tenha o reconhecimento de seu valor como linguagem que forma cultura.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, W.S. Princípios de poética (com ênfase na poética do cinema) in: PEREIRA, M.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). **Comunicação, representação e práticas sociais.** Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2004.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MORAES, Mauary César. A escola vista pelo cinema: uma proposta de pesquisa. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** São Paulo: Annablume: USP, 2004.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes - conceitos e metodologia**. VI Congresso SOPCOM, abril, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte & indústria**. São Paulo, Perspectiva, 2009.

SANTANA, Gilmar. **O filme contextualizado: diálogos entre sociologia e cinema.** Revista Universitária do Audiovisual, 2008. Acesso : www. rua.ufscar.br/site/?p=1365.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LINGUAGENS OUTRAS QUE SE (DES)VELAM EM DANÇA

Vanessa Cristina Scaringi[1]; UNESP, campus de Rio Claro; vcscaringi@ymail.com

Resumo: um salão, muitos espelhos... Há focos de luzes coloridas espalhados por todo lado. Surge no palco escuro, em meio a glicerina iluminada por um *flash*, uma mulher misteriosa, sedutora, atraente. Quem é ela? Em um mundo de sonhos, fantasias, imagens, memórias de muitas cenas que fascinam, encantam, seduzem, (des)velam, surge Afrodite, de diversas faces e personagens dançantes de tempos (ir)reais que se fazem passado, presente e futuro. O presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa de Mestrado (2009-2011), apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da UNESP - campus de Rio Claro/SP, sob fomento CAPES - produzida a partir de sete encontros com uma jovem dançarina de *striptease* de 21 anos de idade. Muitos foram os caminhos para encontrá-la e o rumo optado fez da experiência um lugar mágico que se misturou a um lugar comum. Tratou-se de um convite à experiência, partindo de perguntas norteadoras com abertura às falas e às histórias de si por entre experiências de si, visível ao longo deste artigo. A interpretação dos dados coletados seguiu as orientações do "paradigma indiciário" (GINZBURG, 1990) por entre pistas, signos, indícios, entrelinhas. Nesta perspectiva, pode-se pensar o referido trabalho como espaço de experiências, de modos de afetação e produção de sentidos nos/pelos sujeitos em um cenário onde as danças da vida e do imaginário se entrelaçaram. Portanto, não buscou fechar uma definição sobre o trabalho com o *striptease* e sim aliar-se à dançarina com o intuito de apontar variações e relações construídas no caminho que se traçou para além da busca por uma meta. Afrodite se fez entre quedas e se por em pé, entre a leveza e o peso da profissão, entre o viver a realidade e o viver a ficção, entre o *glamour* de um espetáculo e o ensaio nos bastidores. Da mesma forma, percorrer poeticamente as danças de Afrodite por entre os encontros com Afrodite, levou-se a pensar, a criar, a buscar outras possibilidades de mundo, outras conexões, outros movimentos, ao contato com o imprevisível, com experiências estimulantes, com outras histórias, com estilhaços que puderam se juntar e/ou se quebrar novamente. Foi como "apreciar os pormenores" em uma obra de arte, duvidando do que está posto, construindo o caminho ao caminhar, despojando-se no convite... Quer dançar comigo?

Palavras-chave: Dança erótica. Produção de subjetividade. Imaginário.

O presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa de Mestrado[2], apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP, campus de Rio Claro, orientada pelo Prof. Dr. César D. P. Leite e produzida a partir de sete encontros com uma jovem dançarina de *striptease* de 21 anos de idade – há dois anos na profissão, confirmado por ela, conduzida por conversas - aproximadamente uma hora de duração - além de entrevistas. Tratou-se de um convite à

[1] Mestre em Educação, Especialista em Educação Especial e Pedagoga.

[2] Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – modalidade Bolsa Mestrado. Período: set/2009 a ago/2011.

experiência, partindo de perguntas norteadoras como abertura às falas e às histórias de si por entre experiências de si, visível ao longo deste artigo.

As falas apresentadas pela dançarina convidada - e apenas uma participante dado a alta rotatividade da *boite* - se enunciam em itálico por A, de Afrodite; as minhas por P, de pesquisadora. Escolhido pela própria participante, para uso exclusivo na pesquisa, Afrodite devido ao romantismo do mito grego que se assemelha à particularidade da *stripper*: *Ela é romântica assim como eu* (revela A) - *como também em referência ao título, até então, provisório da dissertação a fim de resguardar sua verdadeira identidade como também seu nome artístico (P)*[3]. Surgiu na pesquisa uma personagem a partir da escolha da *stripper* – Afrodite, uma nova identidade assumida pela dançarina que se (des)vela durante essa composição.

A interpretação dos dados coletados seguiu as orientações do "paradigma indiciário" (GINZBURG, 1990) por entre pistas, signos, indícios, entrelinhas. Nesta perspectiva, pode-se pensar o referido trabalho como espaço de experiências, de modos de afetação e produção de sentidos nos/pelos sujeitos em um cenário onde as danças da vida e do imaginário se entrelaçaram.

Portanto, esta pesquisa não buscou fechar uma definição sobre o trabalho com o *striptease*, mas buscou aliar-se à dançarina com o intuito de apontar variações e relações construídas no caminho. Foi como "apreciar os pormenores" numa obra de arte, duvidando do que está posto, construindo o caminho ao caminhar, despojando-se no convite...

A: Quer dançar comigo? Podemos fazer um show juntas.

Performances **artísticas do nu**[4]

Strip: despojada, desnuda, despida, sem roupa.

Tease: burla, provoca.

Striptease: provocar, despindo-se. Talvez, s*tripdance:* dança do nu, da provocação sexual, da libido, do (des)velamento do ser, brincadeira de hipnotismo, de muitas imagens ao espelho.

Um salão, muitos espelhos... Há focos de luzes coloridas espalhados por todo lado. Surge no palco escuro, em meio a glicerina iluminada por um *flash*, uma mulher misteriosa, sedutora, atraente. Quem é ela?

[3] Notas em diário de campo (2010).
[4] As colocações desta subdivisão são reeleituras pautadas na obra *Striptease*, de Rachel Shteir (2004).

Vestida em um traje tentador, move-se de um lado para o outro, agitando os longos cabelos e equilibrando-se nos saltos de cristal. Em um giro, a alça cai em um dos ombros. Ela pisca para o público e a coloca no lugar. Outro giro, agora a saia.

De repente, tudo fica escuro novamente. A batida da música aumenta, freneticamente, e a linda mulher avança no tablado impetuosamente. As luzes se acendem. A vestimenta cai por completo. Entre os movimentos dançantes, o público aplaude, assovia, encanta-se. Todos os olhares se voltam para ela. Muitas Afrodites se refletem nos espelhos[5]. "Nesse sentido, é justo Vênus, assim como as cortesãs, ter sido tantas vezes retratada com espelhos" (GRIFFIN, 2003, p. 126). *Então tem um espelho na frente, em cima e eu danço me vendo dançar. Aquela coisa que... [suspira, fundo] E eu acabo me entregando na dança (A).* Atrevida!

Bem vindos (as) ao *Girlie Show* que trouxe um estilo exótico e erótico de dança: o *striptease* – uma nova expressão social do erotismo, típica diversão estadunidense que floresceu na Era do Jazz para a Era da Revolução Sexual, perpassou por muitas estações e persiste ainda hoje. Durante muito tempo a imagem das mulheres esteve relacionada ao sexo frágil. "Somos sexo por natureza? Muito bem, sejamos sexo, mas em sua singularidade e especificidade irredutíveis. Tiremos disto as consequências [sic] e reinventemos nosso próprio tipo de existência, política, econômica, cultural..."[6]

Historicamente a dança clássica e seus repertórios românticos eram divertimentos para a aristocracia estadunidense nos teatros. Com a ascensão das sapatilhas de ponta, as dançarinas abrilhantaram cenas tipicamente masculinas e passaram a exibir acrobacias e proezas técnicas com giros, saltos e *pirouettes* em saias mais curtas e pernas a mostra.

Muitas estações se passaram

> [...] em que as mulheres eram infantilizadas e tratadas como propriedade. [...] As mulheres tinham de implorar pêlos [sic] instrumentos e pelo espaço necessários às suas artes; A dança mal conseguia ser tolerada, se é que o era, e por isso elas dançavam [...] onde ninguém podia vê-las, [...]. A mulher que se enfeitava despertava suspeitas. Um traje ou o próprio corpo alegre aumentava o risco de ela ser agredida [...]. Elas eram mantidas como jardins sem cultivo... mas felizmente sempre chegava alguma semente trazida pelo vento (ESTÉS, 1999, p. 8).

[5] Em referência ao mito do envaidecido Narciso, símbolo da beleza masculina, que, nas muitas interpretações existentes, debruçado à beira de um lago tem sua imagem refletida n'água. A ocasião o convida a um mergulho no imaginário e na busca por outras formas de si em revelações de realidade e idealidade. Cf. BRANDÃO, 1986, p. 173-187

[6] Michel Foucault, *Microfísica do poder*, 1985, p. 131.

Em 1827, Francisque Hutin - primeira bailarina solista em Nova Iorque foi taxada como prostituta em manchetes jornalísticas por autoridades locais após se apresentar em um manto grego semitransparente que exibia seus tornozelos. O fato deturpa a opinião pública e, em outras palavras, Hutin torna-se um sucesso.

Por décadas, a moda, por todo o mundo, continuou a desvelar corpos e comportamentos de bailarinas como da italiana Marie Taglioni (1832), da austríaca Fanny Elssler (1840) e a dança toma novas formas ainda com algumas reservas. O nu acompanha as tendências da moda, as formas de viver, de se vestir, de se pentear durante um tempo que passa. Por isso tão mutável.

Para burlar leis muito rígidas, instauradas contra a conduta feminina considerada por vezes libidinosa em espaços públicos, contemplações do nu passaram a se produzir a partir de *tableaux vivants*[7] que reproduziam cenas clássicas e passagens históricas das artes como as ninfas em referência ao quadro O Nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli (1485), estando nus assim como no nascimento. "Era permitido às estátuas [visto como algo sagrado]. Em suma, "o Nu [sic] tinha apenas dois significados na mente: ora era sinônimo do Belo; e ora do
Obsceno" (VALÉRY, 2003, pp. 93-95).

Inicialmente em teatros burlescos, outros números surgiram, utilizando-se da ilusão na criação de personagens inspirados pela vida real e comum como debutantes, professoras, donas de casa, domadoras de leão e se espalharam mais sofisticadas com pinturas corporais ou malhas colantes imitando o nu ou até subversivamente por *boites*, bares, cabarés.

O uso de personagens nas *performances* do nu obteve grande importância para o aumento na circulação do capital, principalmente entre galdérias nova iorquinas frequentadoras dos teatros burlescos – "*Quanto vai ser o show?" e eu respondi: "Duzentos!" Como o valor é sempre alto, então... (A)*. Esses diferenciais na profissão para atrair clientes se apoiam cada qual em suas características particulares, nas personificações do cotidiano ou em interpretações com fantasia para saciar desejos eróticos, principalmente porque o nu alucina o imaginário masculino e "as mulheres são imaginadas como seres fabulosamente sensuais, arrastadas por um impulso irresistível de atrair-se sobre o pênis masculino" (ALBERONI, 1988, p. 13).

A: Aqui é outro mundo. Aqui é outro mundo, de fantasia... Nós montamos, fazemos... É... Nada é concreto. Isso tudo é uma ilusão. Então, cada noite eu tenho uma personagem. [...] Tenho a

[7] Quadros vivos aproveitados por espetáculos em que as mulheres, nuas ou parcialmente vestidas, posam como estatuetas para retratos pintados.

Odalisca, a Enfermeira, a Mini-Empresária. Tenho uma só de lingerie toda branca que eu uso. As meninas dizem que eu fico bonita de branco. Tenho a Mulher-Mistério que é toda de preto.

Personagens que provocam, através de uma dança exótica e da preocupação minuciosa com o espetáculo, reações de muita energia sexual nos telespectadores:

A: Eu entro com a algema nas mãos, o chicote e danço. Nessa são três músicas. Na primeira eu danço. Na segunda eu levo o cara para o palco. Prendo-o com a algema e danço para ele, ali. Eu rasgo a cueca dele com as mãos e fico dançando. Ah! É toda aquela brincadeira... Entra a terceira música. Então eu pulo nele [risos] e tem toda aquela coisa, aquele ritual. Dou umas chicoteadas devagarzinho.

Neste universo imaginário, Afrodite é a prostituta que "com seu corpo real, "agarra o cliente". Não espera que ele a procure, a convide, a seduza. É ela que toma a iniciativa. Faz o que, na realidade, nenhuma mulher faz" (ALBERONI, 1988, p. 14).

Mistérios, segredos, encantos, extravagâncias fizeram de muitas dançarinas verdadeiras deusas no comércio do *show business* com produtos e concursos de beleza em grande escala na busca pela imagem da perfeição divina de Afrodite. Artistas plásticos aproveitaram-se da temática, representando a vitalidade feminina em suas obras como Degas com A Pequena Bailarina de 14 Anos (1881).

Cada personagem do nu evoca uma figura que leva o sujeito a se reinventar de novas formas e maneiras diferentes. Todo o erotismo dessas danças, por sua vez, apresenta-se muito próximo a comparação feita pelo escritor espanhol Octavio Paz (1995) entre erotismo e poesia. Para ele, "o primeiro é uma poética corporal e o segundo uma erótica verbal" (p. 09) e pode-se dizer aqui que o erotismo se funde nas danças de Afrodite, tornando-se uma erótica dançante e pulsante. Logo, o erotismo "não é mera sexualidade animal: é cerimônia, representação" (PAZ, 1995, p. 09).

Em 1876, os teatros de variedades (*vaudeville*) passaram a contratar mulheres consideradas exóticas, como as nativas orientais, para se apresentarem em trajes que expõe o corpo com cintura à mostra e fitas de seda envoltas nos seios durante apresentações de dança do ventre visto que o cancã[8] já era considerado antiquado.

Aproveitando-se a ascensão da dança burlesca, da nudez fascinante que elevava o corpo à sua forma mais sublime, "[...] desde a representação mais livre dos seres e dos atos [...] onde o domínio da Bela Mulher com todos os sentidos, se fundem" (VALÉRY, 2003, p. 95) os empresários

[8] Dança de vedetes francesas que mistura polca e quadrilha ora apresentadas em cabarés parisienses como o famoso Molin Rouge e geralmente acompanhadas de orquestra.

irmãos Minsky encomendaram muitas campanhas publicitárias para divulgar esses novos espetáculos que surgiam no teatro a fim de atrair a atenção dos tabloides[9].

Em uma das estações, entre 1916-1917, no *National Winter Garden*, surge, de uma equívoca expressão, o moderno estilo de *striptease*. A pioneira Mae Dix desabotoa, despercebida, os punhos e as golas de sua camisa para lavagem e o gesto visto pela coxia é confundido pelo público que, empolgados, distribui aplausos.

Logo outras vieram com performances inspiradas nestes teatros de variedades. Gypsy Rose Lee revela-se como uma das artistas mais famosas com números cômicos que incluem coros, cavalos, c*owgirl*s, tiros.

A exploração do humor com elegância tornou Gypsy a *stripper* número um deste circuito – "the literary stripper" (SHTEIR, 2004, p. 177).

P: Tem algo mais na montagem dessas personagens?

A: Tem. Tem uma que entra toda de Palhacinho [maquiagem, nariz] e tem a música certinha. Tira risos da plateia.

A expressão *striptease* surgiu como gíria na imprensa estadunidense em 1920 para explicar o corpo que cada vez mais se desvelava. Desapareceu no final da década de 60 em meio às convicções de uma sociedade moralista que o considerava como arte vulgar incitante ao sexo e ao corpo feminino que aflorava "vícios urbanos" (RAGO, 1991, p. 42)[10] e renasce, criando uma arte tão potente à ilusão que coloca as mulheres firmemente no comando.

Mas o quanto dura este comando?

Parece que, por um lado, as mulheres conseguiram um controle maior sobre o corpo e sobre a sexualidade feminina, porém tal posição as submeteu ao que Foucault (1985, p. 82) chama de poder materializado pelos mecanismos eficazes de "controle das vontades" para se manterem belas, charmosas e glamorosas.

A: Se você soubesse a dívida que eu tenho com roupas, celular, sapatos, cremes...

P: Para cada roupa um sapato?

A: Sim, tenho uns 40 pares.

[9] De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010), trata-se de "5. Jornal publicado num formato mais pequeno do que o habitual, geralmente de estilo sensacionalista."

[10] Segundo Rago (1991, p. 45) "não se trata de efetuar um amplo estudo sobre a condição das mulheres desde meados do século passado ao atual [...], mas de evidenciar as projeções que predominaram sobre a figura feminina" e sobre o imaginário social produzido pelos *shows* de *striptease* nesta mesma época em São Paulo – Brasil.

Trata-se de sentidos que escondem a real situação e materializam não mais ideologias e sim formas de vida, mantendo o caráter neoliberal ao gerar competição, consumo e outras ferramentas de poder ao corpo.

Pélbart (2002)[11] ao comentar a relação que se instaurou entre capital e subjetividade, nomeia o poder sobre os sonhos, sobre os desejos e sobre os sentidos da vida, em referência a diversos autores que discutem o tema, como "capitalismo cultural, economia imaterial, sociedade de espetáculo, era da biopolítica [termo designado por Foucault]". Poder este que, segundo ele, não só "penetra nas esferas as mais infinitesimais da existência, mas também as mobiliza". E ressalta, baseando-se no termo *potência da vida*, inspirado por Deleuze, a possibilidade de se (re)inventar em meio a esse "exotismo descartável".

Por isso, em tantos momentos, Afrodite é tentada a partir da própria "linha de escape", a que é prisioneira, a fugir pela imaginação criadora que conduz ao imaginário como forma de autonomia e capaz de transformar seus estilhaços:

P: E como é dançar nua?

A: Eu danço...

P: Bate uma timidez no momento?

A: Ah... Agora não. Antigamente batia. Naquela primeira... Naquela primeira casa batia muito, mas hoje não... Não bate mais tanto assim. Eu danço. Envolvida ali, na dança, faço uma coisa, faço outra e até esqueço que o pessoal está me olhando. Eu penso que estou sozinha.

Espetáculos dos sonhos ou dos pesadelos?

Striptease, para muitos, é sinônimo de prostituição, mas são muitas as Afrodites vivenciando essa revolução cultural marcada de estereótipos, moralidade e muitas polêmicas.

A poetisa brasileira Cora Coralina (2001, p. 149-151), em Mulher da Vida – poema em contribuição ao Ano Internacional da Mulher em 1975 - evoca muito bem cenas da feminilidade estereotipada como produto:

> *Mulher da Vida,*
> *Minha irmã.*
>
> *De todos os tempos. De todos os povos. De todas as latitudes. Ela*

[11] Em referência ao artigo *Poder sobre a vida, potência da vida*, originalmente publicado na revista francesa "Multitudes", número 9, de maio-junho de 2002.

vem do fundo imemorial das idades e carrega a carga pesada dos mais torpes sinônimos, apelidos e ápodos: Mulher da zona, Mulher da rua, Mulher perdida, Mulher à toa.

Mulher da Vida,
Minha irmã.

Pisadas, espezinhadas, ameaçadas. Desprotegidas e exploradas. Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito. Necessárias fisiologicamente. Indestrutíveis. Sobreviventes. Possuídas e infamadas sempre por aqueles que um dia as lançaram na vida. Marcadas. Contaminadas. Escorchadas. Discriminadas.

Nenhum direito lhes assiste. Nenhum estatuto ou norma as protege. Sobrevivem como erva cativa dos caminhos, pisadas, maltratadas e renascidas. Flor sombria, sementeira espinhal gerada nos viveiros da miséria, da pobreza e do abandono, enraizada em todos os quadrantes da Terra. [...]

Mulher da Vida,
Minha irmã.

A história é farta em oferecer exemplos aqui vinculados ao uso da dança, misturando estações, tempos, momentos.

Isadora Duncan (1935), ao abandonar *tutu*, espartilhos, sapatilhas, tecidos de cores frias e até mesmo três casamentos, fora uma entre tantas Mulheres da Vida... Entre tantas Afrodites inspiradas pelas figuras gregas... Com sua dança revolucionária, defendeu impetuosamente os direitos e liberdades às mulheres.

Mais adiante, o trabalho de campo realizado com dançarinas eróticas brasileiras nos anos de 2004 e 2005, pela pesquisadora Susana Maia, no bairro *Queens*, em Nova Iorque, demonstrou à maneira com que essas mulheres utilizam seus corpos e seus desejos marcados pelo colonialismo e contextos de dominação advindos da circulação em bares e casas destinadas exclusivamente ao público masculino. De acordo com Maia (2009, p. 771-772), '"em tais contextos, o outro é identificado e categorizado por meio de uma série de distinções e discriminações que apresentam alteridade enquanto "sujeito de governo"'.

Aproximadamente na mesma época, a então doutoranda Gloria Diaz Barrero[12] apresenta um estudo sobre as relações desiguais de trabalho com essas "bailarinas exóticas" (p. 131) latino-americanas nos Estados Unidos e Canadá, marcadas pela exploração econômica dentro de uma sociedade machista.

[12] DÍAZ BARRERO, Gloria Patricia. Stripers, bailarinas exóticas, eróticas: identidad e inmigración en la construcción del Estado canadiense. *Cadernos Pagu* (25), p. 129-152, jul-dez, 2005.

Recentemente, em julho de 2009, dançarinas burlescas ladeadas de *strippers* protestaram vestidas a caráter pelas ruas de Londres contra a manifestação do governo britânico em minimizar o trabalho como "entretenimento para adultos", sendo que as garotas defendem a atividade como uma "arte sensual que envolve música, *performance* e dança"[13], muito além de sexo explícito que caracteriza a prostituição. Algo semelhante aconteceu no ano seguinte, nos Estados Unidos, após comentários de políticos conservadores sobre a profissão.

Afrodite também se remete a essas ocasiões, indignando-se com o manejo masculino em relação à condição feminina das dançarinas atuantes na *boite*:

A: Eles enxergam a mulher como um objeto, uma mercadoria. Eles chegam, escolhem e é assim [pausa]. Não é fácil. Tem pessoas que dizem que a vida de uma garota é fácil. Não é! Tanto na parte de família... É muita coisa. Aqui rola de tudo. Agora arrumei outra fantasia – 171.

P: Como é?!

A: É o 171, aquele que usa de trambique. Aqui tem muito, não é?! É uma blusinha toda listradinha em branco e preto, atrás escrito 171, com shorts, saiazinha e toquinha.

Os tabus aguçam a curiosidade do imaginário coletivo em torno da rotina das *strippers*. Comenta Paz (1995) que o erotismo muda os temperamentos dos sujeitos, assim com nas relações da deusa, e outra de suas finalidades é domar o sexo. Afrodite parece se render por vezes ao jogo sexual. As questões de gênero se relacionam intimamente com as hierarquias de poder na sociedade. O cliente pode usá-la quando e como desejar assim como a um objeto, marcando "[...] na ordem do domínio moral, a superioridade do homem" (FOUCAULT, 1985, p. 173).

Alberoni (1988) também comenta que há desinteresse masculino após um *êxtase amoroso* e isso faz com que a mulher se sinta desprezada e "é levada a pensar que na verdade
o homem queria apenas descarregar a sua tensão" (p. 24) e o interesse por ela como "mulher total" nunca existiu. Para ele, o homem compreende desejo como intensidade.

Simone de Beauvoir (1967), uma das mais importantes filósofas para o movimento feminista mundial, analisa o papel da mulher na sociedade através de reflexões desde a infância das mulheres até a fase adulta em uma das suas obras mais ilustres O Segundo Sexo[14]. Enfatiza que é o conjunto da civilização que condiciona a subjetividade feminina à passividade. "A mulher desempenha geralmente o papel da bola de cristal que os videntes consultam: qualquer uma serviria" (p. 236).

A: Tem homem que vem com mulher. Com esposa, com namorada.

[13] Extraído de Abril.com.
[14] Obra em dois volumes publicados pela escritora em 1949 e adiante reeditados.

P: O que eles buscam quando as trazem aqui?

A: Swing. E com a mulher ao lado, eles escolhem.

Os apontamentos de Beauvoir (1967) sobre casamento e prostituição fazem menção à simetria entre prostituta e esposa: "Para ambas, o ato sexual é um serviço; a segunda [esposa] é contratada pela vida inteira por um só homem; a primeira [prostituta] tem vários clientes que lhe pagam tanto por vez" (p. 324) ao passo que legitima a opressão.

Com isso, apesar de muitas vezes a dança erótica se distanciar da prostituição, outras se associa, porém com a finalidade de dar à profissão um caráter mais leve, mais lúdico.

P: No início da sua carreira, você fazia os programas sem a dança. Você não era stripper?

A: Não.

P: Faltava alguma coisa?

A: Faltava alguma coisa para me manter mais firme e no caso é a dança.

P: Um programa agora aconteceria sem ter a dança?

A: Não.

P: Você também fantasia o momento?

A: Com certeza.

Calvino (1990) dedicou-se a argumentar em suas obras sobre a leveza após opor-se ao peso. A busca pela leveza surge como possibilidade de resistência, como reação ao peso do viver. Relações muito parecidas com a vida de Afrodite que se esforça em tornar sua profissão mais leve, mais divertida, ou melhor, esforça-se em (re)criar na sua vida momentos de arte. Afrodite posiciona-se na vida, escolhendo a leveza como alívio por vezes ao trabalho paralelo, árduo; compõe personagens entre o real e o ficcional não como meio de fugir ao pesadume, mas como possibilidade de novas formas de conviver com esse pesar.

E a leveza, em contraposição aos pesos na vida de Afrodite, distribui-se na aproximação ao mito como Afrodite mitológica e Afrodite urbana; o espelho para não enfrentar diretamente a figura masculina e os reflexos produzidos por um escudo luminoso versus as atitudes dos clientes; a criação das personagens como possibilidade de (re)inventar outros modos de vida. "Muito dificilmente um romancista poderá representar sua ideia [sic] da leveza ilustrando-a com exemplos tirados da vida contemporânea, sem condená-la a ser o objeto inalcançável de uma busca sem

fim."[15] E essa busca sem fim do poeta transparece na busca incansável de Afrodite por uma dança mais prazerosa e divertida. Uma busca pela experiência.

A maneira com que vive Afrodite e o pesadelo que em certos momentos transformam o sucesso do espetáculo sedutor se aproxima a concepção de sujeito da experiência de que trata Larrosa (2002, p. 25). O filósofo concebe o sujeito da experiência não como

> [...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido.

E assim se fez Afrodite entre quedas e se por em pé, entre a leveza e o peso da profissão, entre o viver a realidade e o viver a ficção, entre o *glamour* de um espetáculo e o ensaio nos bastidores.

Da mesma forma, percorrer poeticamente as danças de Afrodite por entre os encontros com Afrodite e levou-se a pensar, a criar, a buscar outras possibilidades de mundo, outras conexões, outros movimentos, ao contato com o imprevisível, com experiências estimulantes, com outras histórias, com estilhaços que podem se juntar e/ou se quebrar novamente.

A: Apostei em coisas novas – nem que tive que perder. Acho que nós só aprendemos com a coragem de investir.

Afirmando a vida como aventura, Afrodite mostrou com verdadeiro fascínio a sua alma desbravadora... Alma de amante, alma de esposa, alma da criança que se fez mulher, alma confidente, alma em movimento, alma de dançarina.

Conforme a pesquisa apontou, pensar a criação das personagens de uma *stripper* como processo de subjetivação precisou (des)construí-la. Pode-se criar Afrodites com o auxílio da dança, do erotismo, da moda e do consumo, do poder, do imaginário, respaldados na figura feminina e na procura em dar sentido à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERONI, Francesco. *O erotismo.* Trad. Elia Edel. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. 234 p.

[15] Citações de Calvino em menção a obra *A insustentável leveza do ser*, de Mila Kundera (1985), a qual narra os (des)amores dos personagens que experimentam o peso do comprometimento e a leveza da liberdade como exercício de reconhecer a opressão e tentar amenizá-la.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo:* a experiência vivida. Trad. Sérgio Milliet. Vol. 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. 500 p.
BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega.* Vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 356 p.
CALVINO, Ítalo, 1923-1985. *Seis propostas para o próximo milênio:* lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141 p.
CORALINA, Cora, 1889-1895. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.* São Paulo: Círculo do Livro, [1989] 183 p.
DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo.* Trad. Eloísa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005. 170 p.
DÍAZ BARRERO, Gloria Patricia. Stripers, bailarinas exóticas, eróticas: identidad e inmigración en la construcción del Estado canadiense. *Cadernos Pagu* (25), p. 129-152, jul-dez, 2005.
DUNCAN, Isadora, 1878-1927. *Minha vida.* Tradução de Gastão Cruls. São Paulo: José Olympio Editora, 1935. 322 p.
ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos:* mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Trad. Waldéa Barcellos. 8. ed., Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1996. 376 p.
FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *História da sexualidade 3:* o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; Revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985. 10. Edição. 246 p.
FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *Microfísica do poder.* Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 174 p.
GRIFFIN, Susan. *O livro das cortesãs:* um catálogo de suas virtudes. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 304 p.
KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser.* Trad. Tereza B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 314 p.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 19, p. 20 – 28, 2002.
MAIA, Suzana. Sedução e identidade nacional: dançarinas eróticas brasileiras no Queens, Nova York. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(3): p. 769-797, set-dez, 2009.
PAZ, Octavio. *A chama dupla* – amor e erotismo. Trad. José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995. 159 p.
PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. *UOL Trópico.* Brasil, n. 9, mai-jun. 2002. Disponível em: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/1462,1.shl>. Acesso em: 13 jul. 2011.
RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite:* prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1830-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 322 p.
SHTEIR, Rachel. *Striptease:* the untold history of the girlie show. New York: Oxford University Press, 2004. 438 p.
VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho.* Trad. Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003. 208 p.

O VALOR DA IMAGINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO AGENTE ÉTICO: UMA PROPOSTA DE LINGUAGEM LÚDICA NO PIBID DE FILOSOFIA DA PUC DE CAMPINAS

Denis Guilherme Ferreira Espanhol; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; denisgfespanhol@gmail.com
Sérgio Eduardo Fazanaro Vieira; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; sergio.vieira@puc-campinas.edu.br

Resumo: O trabalho é uma proposta de ação na área de Filosofia a ser desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O programa propõe atividades didático-pedagógicas em dez áreas diferentes e, nas oficinas específicas de Filosofia, incentiva o processo de construção do pensamento em alunos de escolas públicas da região metropolitana de Campinas. O recorte epistemológico dado elabora, a partir da antropologia filosófica e da ideia de homem (VAZ, 1998), a possibilidade de desenvolver, dentre as inúmeras dimensões que compõem o humano, o elemento *homo ludens*. Para isso, com o auxílio de metodologias do ensino em filosofia (GALLO, 2013) e a orientação pedagógica presente no programa, pensou-se em uma atividade que pudesse, através da dimensão lúdica, explorar o conceito de imaginação como elemento norteador para o aprendizado e fonte de elaboração para o conhecimento. Por meio da teoria do círculo mágico, desenvolvida pelo filósofo holandês Johan Huizinga (2000), presente na obra *Homo Ludens*, e o uso do jogo RPG *(role-playing game*), conhecido também como jogo de interpretação de personagem, foi concebido um plano de ações de atividades possíveis para o semestre de atuação dos bolsistas nas escolas. O propósito é incitar, pelo processo de sensibilização e como característico ao jogo, novos desafios e possibilidades do pensar, em uma nova linguagem no processo do conhecimento. A atividade propõe que o aluno crie uma personagem em sua complexidade existencial, respeitando a criatividade e imaginação de cada participante, que será seu intérprete. Através desta criação, esse enfrentará situações éticas diversas (como a tomada de decisão, escolhas individuais, coletivas, e dilemas polêmicos, como abortar, a punição legal ou moral, a conduta social, entre outros). O mediador da atividade poderá permitir ao aluno total liberdade para a criação, até mesmo de personagens não humanos, e deverá estar imerso no jogo, desempenhando o papel de "mestre". Neste contexto, não se tem a preocupação de copiar a realidade, mas são imprescindíveis as alusões às questões éticas. Nesta posição, tanto aluno quanto educador estarão inseridos no círculo mágico, no jogo proposto, e ali irão jogar com seriedade utilizando a imaginação, que, ao mesmo tempo, reflete realidade. O resultado esperado é o ganho de experiências e significados através da imaginação, potencializando desafios propostos.

Palavras-chave: pedagogia PIBID; *Homo ludens*; imaginação.

INTRODUÇÃO

"Ensinar não pode ser transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas [...] Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendizado."

Viviane Mosé, filósofa e educadora.

O reconhecimento do retorno necessário da Filosofia não resolve de imediato as dificuldades que a lacuna histórica deixou na formação dos estudantes da educação básica. Não somente por questões históricas e políticas, mas também pelo atual contexto sombrio (BAUMAN, 2005), que desvela relações fragmentadas, transitórias e indefinidas, que corroboram para uma crise no pensar e no agir das relações humanas. Muitos adolescentes, frutos desta realidade, não contaram com as contribuições que o pensar filosófico poderia ter construído rumo à vivência da cidadania mais consciente e participativa na sociedade brasileira.

Diante dos grandes desafios contemporâneos da escola básica e sensível à formação de professores que possam atuar de maneira marcante (CASTANHO, 2001; KOHAN, 2009) na propedêutica do pensar e, posteriormente, fundar evidências filosóficas na construção do conhecer e do agir humano, a Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas contém, em seu projeto político-pedagógico, a seguinte proposta:

> Formar o profissional para o magistério da Filosofia no Ensino Básico, crítico e consciente dos conteúdos filosóficos e, também, por meio do domínio das competências e habilidades pedagógicas que o capacitem a produzir, aplicar e partilhar conhecimento filosófico, aprendido durante a graduação por meio de uma didática filosófica própria, com seus futuros alunos do Ensino Básico, de modo a promover uma aprendizagem significativa, para que estes tenham também desenvolvidas suas competências de criticidade e criatividade no trato do conhecimento, aliadas à conduta ética e cidadã. (FACULDADE DE FILOSOFIA, 2011, p.12)

A Licenciatura em Filosofia na PUC-Campinas vem experimentando diferentes metodologias, as quais estimulam o egresso no bom desempenho de suas funções profissionais, sobretudo, na área da educação básica. A participação em projetos reflete não só a preocupação na formação de professores como também contribui para amenizar os descompassos da educação brasileira. Desde 2012, a Faculdade participa ativamente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e coordenada pela Coordenadoria Especial de Licenciaturas (CELI) da instituição que, em conjunto com os Cursos de Pedagogia, Letras, Sociologia, Biologia, Matemática, Artes Visuais, Educação Física, Geografia e História, desenvolvem atividades de caráter pedagógico específicos à área de atuação, como também momentos interdisciplinares entre os saberes. Esta participação tem como objetivo:

> Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública

> de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e, trabalhar a interdisciplinaridade por meio da articulação das ações previstas nos subprojetos de áreas, visando desafiar a fragmentação dos conteúdos e da prática pedagógica, possibilitando uma visão ampla e articulada da realidade. (COORDENADORIA ESPECIAL DE LICENCIATURA, 2012, p.4)

O PIBID/PUC-Campinas, a partir de 2014, reorganiza novas propostas de ações para o exercício das seguintes atividades: reconhecimento do espaço escolar, observação, colaboração, exercício da docência, coordenação de atividades didáticas, ações junto às comunidades escolares, presença em reuniões de HTPC, de professores e de pais, eventos culturais e festivos diversos, oficinas com estratégias e olhares interdisciplinares, estratégias inovadoras de ensino das áreas específicas, estudos do meio, seminários de aprimoramento da formação docente, estratégias de divulgação e socialização das ações, planos de aula, relatórios pedagógicos e visitas às escolas.

O PIBID tem sido reconhecido como uma grande oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais, tais como: colaboração, trabalho em equipe, inclusão e solidariedade, responsabilidade, profissionalismo, crescimento pessoal e realização profissional. Em relação à área específica, os bolsistas da área de Filosofia estão desenvolvendo, a partir de um planejamento orientado, experiências efetivas na relação complexa do agir pedagógico. Vale ressaltar que ao desenvolverem os planos de atuação nas escolas, levam em consideração a sistematização pedagógica para o refletir, o analisar e o partilhar o pensamento na constante construção do humano e dos valores presentes no cotidiano.

A experiência aqui apresentada é fruto de um planejar por meio da experiência do conceito concebido por Gallo como *"mobilizador e motor do pensamento, para que seja possível a criação conceitual"* (GALLO, 2008). Assim, foi pensada uma ação que envolvesse, de maneira ampla e significativa, os agentes do processo por meio de jogos de interpretação de personagem, que refletem a primeira etapa no processo do pensar filosófico, como Gallo indica: *"[...] fazer com que os estudantes vivam, "sintam na pele", um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico"* (GALLO, 2012).

O objetivo desta experiência é atualizar o aluno de ensino médio sobre as situações éticas que envolvem a atualidade. Para tanto, etapas foram elaboradas: o desenvolvimento da imaginação como aliada para tal fim a partir da teoria do círculo mágico de Johan Huizinga, da casuística e do jogo de RPG, que contribuirá como ferramenta lúdica nesta etapa. A atividade propicia situações conflitivas e polêmicas na formação do agente ético mediante opiniões, interpretações e possíveis decisões que o jogo apresentar. A elaboração deste trabalho, que compõe uma das oficinas de Filosofia no PIBID/PUC-Campinas, encontra-se em andamento. Após a etapa de estudo e

planejamento da ação, passaremos pela fase de testes e, posteriormente, de avaliação. A partir dos resultados, pretende-se aprimorar, desenvolver e ampliar os possíveis problemas eminentes ao jogo.

IMAGINAÇÃO, LÚDICO, JOGO E ALUSÃO

A imaginação é intrínseca ao ser humano. Seu valor encontra-se no poder da simulação, criação, conservação e reprodução, independente da presença do imaginado. Dependente, porém, das experiências empíricas do sujeito. A capacidade de imaginar é muito comum aos filósofos quando estes precisam teorizar um mundo segundo seus conceitos, assim como considera Evandro Ghedin, em seu livro "Ensino de Filosofia no Ensino Médio":

> A criatividade do filosofar é impulsionadora da Filosofia, da elaboração de seus métodos e da reflexão sobre as formas de conhecê-los. Essa perspectiva da criação no filosofar expressa-se tanto como forma de arte quanto como recriação do mundo. (GHEDIN, 2009, p. 49).

A imaginação dá permissão ao homem de aprender teoricamente. Pode-se, assim, solucionar um problema matemático ou entender o estilo de vida de outra sociedade. Ao utilizar esta incrível habilidade – imaginar – é possível instruir alunos do ensino médio a enfrentar problemas éticos vividos ou testemunhados pelos mesmos em seu cotidiano e contexto social.

Ghedin explica como a imaginação é utilizada no âmbito do filosofar. Pode-se ampliar esta explanação para entender o quão interessante é instigar problemas sociais e humanos no pensamento dos alunos:

> Filosofar, na conjuntura atual, é desmistificar as amarras do mundo que nos impedem de ser autenticamente humanos. Significa recriar a realidade, o mundo, a compreensão da existência a fim de libertar-nos de todas as condições que nos privam de manifestar a verdade do ser. [...] Nessa perspectiva está igualmente a imaginação como possibilidade de construir a utopia de um mundo justo diante das injustiças que diminuem o ser humano em todas as suas dimensões. Trata-se da imaginação concebida como a imagem construída de uma ação que, embora ainda não realizada, se pretende realizar. Não é imaginação no sentido da fantasia, mas a habilidade e a inteligência para considerar problemas, criando soluções ainda não imaginadas em outros momentos da história humana. (GHEDIN, 2009, p. 49-50).

Mas, como desenvolver problemas éticos na mente dos alunos e ao mesmo tempo conseguir, de bom grado, sua atenção e disponibilidade para tal desafio? É aqui que mais um elemento da imaginação é necessário. A resposta está no lúdico (do latim, *ludus*) que, em sua origem, significa jogo, diversão, entretenimento. Para a melhor compreensão do lúdico e, por consequência, do jogo,

o filósofo holandês Johan Huizinga, em sua obra "*Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura" em muito contribui.

> Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade. (HUIZINGA, 2001, p. 11).

E se o lúdico caracteriza-se no jogo, é um jogo que será utilizado para a eficácia do objetivo proposto. Uma atividade lúdica que possibilite levar a imaginação do aluno aos problemas éticos. No imenso universo dos jogos, encontra-se um, criado em 1974, com o nome de "Role-playing Game" (RPG), conhecido em português como *jogo de interpretação de personagem*. Este jogo utiliza a interpretação como seu principal elemento e transporta todos os seus jogadores para um novo mundo, instigando-lhes a imaginação. Assim, a chave para o lúdico presente nos alunos estará nas mãos do orientador que possuirá o poder de todas as situações deste novo mundo criado. Neste ponto o jogo e sua seriedade serão apenas um, tal como Huizinga considera.

Não é o fato de tratar problemas éticos no RPG que demonstraria seriedade no jogo. Huizinga se refere a seriedade que o próprio jogo propõe ao homem no momento em que o lúdico é ativado, quando o jogo se inicia. A partir disto os problemas éticos poderão ser abordados. E, como aponta Huizinga, a entrega dos jogadores - os alunos - estaria realizada:

> O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se 'apenas' de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissoluvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois pólos que limitam o âmbito do jogo. (HUIZINGA, 2001, p. 24).

Huizinga define, em sua obra, o ambiente sagrado em que o jogo transporta os jogadores. Espaço e tempo diferentes do real:

> A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o 'lugar sagrado' não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2001, p. 13).

Esta é a teoria do círculo mágico criado por Huizinga e reforçado por Katie Salen e Eric Zimmerman, em sua obra "Regras do Jogo":

> Embora o círculo mágico seja meramente um dos exemplos de 'lugares de jogo' listados por Huizinga, o termo é usado aqui como um atalho para a idéia de um lugar especial criado por um jogo no tempo e no espaço. O fato de que o círculo mágico é só isso - um círculo - é uma característica importante deste conceito. Como um círculo fechado, o espaço que ele circunscreve é encapsulado e separado do mundo real. Como um marcador de tempo, o círculo mágico é como um relógio: ele simultaneamente representa um caminho com um começo e fim, mas sem começo e fim. O círculo mágico inscreve um espaço que é repetível, um espaço limitado e sem limite ao mesmo tempo. Resumindo, um espaço finito, com possibilidades infinitas. (SALEN e ZIMMERMAN, 2003, p. 95).

Levar os alunos ao círculo mágico significa apresentá-los a um mundo com novas possibilidades e desafios.

O último elemento necessário para a atividade será aquele que liga a imaginação com a realidade, e que proporciona a realização do objetivo proposto, que é a alusão, ou analogia. Este último elemento é muito presente, por exemplo, nos contos de fadas quando há a necessidade de passar ensinamentos através de histórias fantásticas, tomados como "a moral da história". Nesta atividade caberá ao orientador possibilitar a entrada dos embates éticos reais dentro do círculo mágico. Portanto, as alusões às questões éticas são imprescindíveis.

CARACTERÍSTICAS DO RPG

O RPG tem como atributo principal a imaginação. E, para atingi-la, faz uso da interpretação. Para tanto, um sistema de regras é necessário para que o jogo possa acontecer. O "Manual 3d&t: Defensores de Tóquio", criado por Marcelo Cassaro, será utilizado como base para esclarecer o jogo por ter uma linguagem mais simples. É importante perceber que o RPG parte para um mundo fantástico a partir da imaginação, porém, a atividade quer resgatar o mundo real a partir da imaginação. Assim, é necessário sempre lembrar da alusão aos fatos éticos. O RPG é explicado por Cassaro da seguinte forma:

> RPG é um jogo de faz de conta, um jogo de contar histórias. A aventura rola enquanto os jogadores tomam decisões, vivendo seus papéis em mundos de imaginação. Sentados à volta de uma mesa, anotando em papéis e jogando dados, eles experimentam aventuras épicas, viagens emocionantes e perigos apavorantes! Jogar RPG é como assistir a um filme ou ler uma revisa em quadrinhos, mas com você participando da história! [...] Uma partida de RPG não termina com vencedores ou perdedores. Vencer ou perder não é importante. Nem competir. O único grande objetivo de jogar RPG é criar uma história divertida e

> envolvente, na qual os jogadores fazem o papel dos personagens principais. Ou seja: RPG é para ser divertido. E isso não é pouca coisa. (CASSARO, 2003, p. 5).

Algo interessante no jogo é a ausência de vencedores e perdedores. O RPG não é conhecido por ser um jogo de competição, mas de colaboração. A falta de competividade enfatiza o objetivo do jogo. O jogador que garante tal objetivo é o orientador, que terá o papel mais importante: o de mestre. Ele é o que dita ou determina tudo o que acontece no imaginário. Pode até mudar as regras ao seu bel prazer. Cassaro define-o assim:

> Antes de começar o jogo, um jogador deve ser escolhido como Mestre. Ele é um tipo especial de jogador. O Mestre comanda a aventura, propõe o desafio que deve ser enfrentado pelos outros jogadores. Se o RPG fosse um videogame, o Mestre seria o console, o aparelho em si. O Mestre cria o mundo de aventuras onde vivem os heróis. Ele diz aos jogadores o que acontece nesse mundo, assim como o aparelho de videogame mostra o jogo na tela da TV. [...] A palavra do Mestre é final, não pode ser questionada. Tudo que ele diz se torna real no mundo imaginário do jogo. Ele pode contrariar as regras que estão nesta revista – uma regra só existe quando o Mestre permite. Ele pode até inventar suas próprias regras no meio do jogo! Sempre que um jogador tenta fazer algo com seu personagem, o Mestre diz se ele conseguiu ou não. O Mestre diz como ele deve realizar sua ação, como jogar os dados, que resultado precisa conseguir. . . coisas assim. (CASSARO, 2003, p. 131).

Para Cassaro, o mestre é aquele que tem o controle do jogo, sua palavra é lei. Este fato dá ao orientador grande responsabilidade perante a atividade. Terá a liberdade de mudar as regras, por isso estabelecê-las aqui não é interessante. O próprio orientador deve adaptar o jogo, com vista no objetivo, para atingir seus alunos.

> Inventar regras na hora pode parecer estranho, mas no RPG é normal. Este é um jogo de imaginação – e na imaginação tudo pode acontecer, incluindo coisas que nunca seriam possíveis na vida real. As coisas que podem acontecer são infinitas. Então, naturalmente, é impossível que um sistema de RPG tenha regras capazes de abranger TODAS as situações que podem surgir na aventura. O melhor que se pode fazer é tentar cobrir apenas as situações mais comuns, especialmente combates. (CASSARO, 2003, p. 57).

Ao criar seus personagens, os alunos devem decidir a partir do universo que o mestre decidir. Apesar de ser mais fácil para a atividade e para o objetivo situar o mundo criado na contemporaneidade, é possível, se o orientador optar, por passar uma época medieval ou até fantástica. O aluno deve criar um nome para seu personagem, decidir se é masculino ou feminino,

sua idade, aparência e definir sua história de vida. Após estas escolhas estarem prontas, no caso do universo ser contemporâneo, os alunos deverão escolher uma "classe" para seu personagem. Nos RPG's comuns as "classes" são, por exemplo, guerreiro, mago, arqueiro, entre outros. Com foco no objetivo da atividade pode-se deixar as "classes" como: professor, político, médico, advogado, operário, entre outros. E as escolhas das "classes" trará uma carga ética que o aluno, junto com o orientador, deverá discutir, para que possa ser levado em conta na interpretação desde o começo do jogo.

Com o jogo iniciado, a história e seu desenvolvimento ficam por conta do orientador. É importante estar preparado para trazer situações e histórias para oferecer aos alunos e sempre estar pronto para improvisar, não perdendo o objetivo do jogo. Os dados, que são elementos do RPG, podem ou não ser usados para realizar testes à vontade do mestre, como por exemplo, no caso do jogador utilizar um argumento a favor de sua opinião ou realizar alguma ação, como salvar alguém de um acidente, os dados podem ser usados para decidir a sorte desta ação, se ela terá ou não êxito. Portanto, o orientador deverá sempre ter bem claro o que irá propor aos alunos.

Para esclarecer o funcionamento do jogo, foi montado um plano de ação provisório. Quando o orientador começar o jogo a primeira ação deve ser a concretização da ficha do personagem por parte dos alunos. Após, irá ler a ficha de cada aluno e dar-lhes uma "vantagem" e uma "desvantagem" ligados às atitudes éticas, por exemplo, se uma aluna cria uma traficante com uma história de vida difícil, poder-se-ia dar a vantagem solidariedade e a desvantagem 'fora da lei' que incrementariam a interpretação proposta à jogadora. Após a distribuição da "vantagem e desvantagem" o orientador, que fará o papel de mestre, deverá realizar uma introdução deixando o mundo fictício bem claro para os alunos. Para facilitar o jogo, pode propor um cenário pré-estabelecido. Um exemplo fácil seria um julgamento. Os personagens dos alunos estariam ali participando como réu, advogado, etc. E neste julgamento seriam abordados temas éticos para a finalização do objetivo (o julgamento pode abordar um caso de racismo, por exemplo). Logo, é da criatividade do orientador que depende o mundo fictício e a busca pela concretização do objetivo da atividade.

APLICANDO A ÉTICA

O objetivo de usar a interpretação nesta atividade provém da ideia de levar os embates éticos da sociedade (aborto, casamento homossexual, eutanásia, legalização das drogas, entre outros) para

a reflexão dos alunos de ensino médio. Na atividade serão abordadas as normas ou regras sociais, mas serão as que fazem parte da geração dos alunos e não as que foram herdadas. O conjunto dessas normas sociais é corriqueiramente concebido por moral. Neste ponto da atividade temos a aplicação da ética, imersa nos problemas sociais construídos no jogo. No livro "Ética: uma primeira conversa" de Roger-Pol Droit, filósofo francês, nos fornece a diferenciação entre ética e moral concebida por ele:

> [...] se nós quisermos distinguir os dois termos, 'moral' seria referente às normas herdadas, 'ética', às normas em construção. 'Moral' designaria principalmente os valores existentes e transmitidos; 'ética', o trabalho de elaboração ou de ajuste necessário em face das mudanças em curso. [...] Em seguida, como eu disse, o termo 'ética' passou a ser utilizado, numa época recente, para falar daquilo que está por ser inventado no domínio moral. A ética se tornou o nome da moral em via de se fazer, de se buscar, em particular a respeito de assuntos novos. [...] Portanto, a discussão está aberta, e as opiniões divididas. (DROIT, 2012, p. 19-21).

Um dos desafios que o jogo propõe ao jogador é o de interpretar um ser que não é ele mesmo. O jogador poderá entrar em contradição com o seu personagem. Isso é um fato interessante na interpretação, e irá ajudar o aluno a observar de perto o que é o preconceito tão comum no dia a dia. Por exemplo, é possível que um aluno negro interprete um personagem caucasiano racista. O orientador deverá tomar cuidado caso isso seja difícil para o aluno, isso pode ameaçar a estrutura do jogo e desfazer o círculo mágico. As situações éticas propostas devem levar em consideração a casuística. Para uma melhor compreensão sobre este aspecto, observa-se duas explicações, a primeira por Droit:

> A ética aplicada [...] tenta eliminar o abismo entre os princípios gerais e os casos concretos. Essa reflexão aplicada é uma casuística. Essa palavra antiga vem do latim casus, 'caso'. 'Casuística' quer dizer 'reflexão sobre os casos'. Na prática, nunca podemos aplicar uma regra geral sem levar em consideração as circunstâncias particulares. Pois, na realidade, nenhuma questão de ética se coloca de maneira geral e abstrata. A questão sempre diz respeito a uma pessoa real, com seu passado próprio, sua estrutura psicológica, sua idade, seu meio social, seu nível de instrução, sua situação econômica, suas relações com os pais, com os filhos, com os conhecidos. . . No lugar de uma aplicação mecânica de uma regra, a cada vez nos vemos obrigados a uma espécie de ajustes a um caso particular, onde é preciso levar em conta uma grande quantidade de variáveis. (DROIT, 2012, p. 69-70).

O orientador será livre para decidir quais casos éticos trabalhará com seus alunos. Assim, aplicar a casuística é importante. Isso abrangerá as possibilidades de embates éticos.

A segunda explicação, encontrada no "Dicionário de Filosofia" de Nicola Abbagnano, traz a seguinte definição final: "A casuística não é ciência nem parte de ciência, porque nesse caso seria dogmática, mas é 'um exercício que ensina como deve ser buscada a verdade'." (ABBAGNANO, 2012, p. 137). É exatamente este exercício de busca da verdade que o orientador deverá transformar em jogo para seus alunos. Portanto, a casuística será necessária, principalmente, como norte para que sejam encontradas as resoluções dos problemas éticos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente exige transformações constantes, ações inovadoras e criativas no contexto desafiador, que é o espaço educacional contemporâneo. Hoje, os modelos mentais e a relação que o aluno tem com o conhecimento passam por inúmeras variáveis que, neste universo, metamorfoseia-se numa velocidade que ultrapassa o tempo do aprender, do pensar, do refletir e do agir virtuoso.

O objetivo do programa de iniciação à docência é poder oferecer a este novo docente, em processo de formação, o espaço destes conflitos constantes que a escola ainda mantém. O desenvolvimento das ações do projeto resulta em um significativo estreitamento das relações da Universidade com a Rede Pública de Ensino. *In loco,* o saberes acabam perpassando nas adversidades inóspitas que, muitas vezes, nos espaços escolares se encontram. Somente marca o que teve significado, o que foi experimentado e enfrentado, mediante o desafio do pensar.

O PIBID torna-se, portanto, o espaço propício para experimentar novas linguagens no ensino e aqui, especificamente, no ensino de Filosofia, tal como demonstrado. A imaginação e a alusão por meio de um jogo de possibilidades passam a sensibilizar o universo do agir moral. As diversas disciplinas ganham um campo novo, fundam os saberes de suas disciplinas específicas com o lúdico, para se aproximar dos alunos de uma maneira não tradicional, diferente do que eles estão acostumados. A partir deste fato é possível construir atividades que despertem o interesse dos alunos.

A partir da imaginação e da alusão o jogo de RPG pode ser aplicado para levar a reflexão ética contemporânea para a vida dos alunos. Os que forem contemplados com esta proposta da área de Filosofia saberão lidar com as mazelas éticas da sociedade através do jogo, mas saberão interpretar e interagir em seu meio preservando valores éticos corretos e coerentes, beneficiando a todos os envolvidos. Com a utilização da casuística o orientador fará um exercício de busca da

verdade em cada caso. Assim, os alunos terão, de forma lúdica, através da imaginação e da alusão, compreensão das tensões éticas que cercam sua própria geração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
BAUMAN, Zygmunt. **Vida em Fragmentos: sobre a** Ética pós-moderna. São Paulo: Zahar, 2011.
CASSARO, Marcelo. **Manual 3D&T Defensores de Tóquio**. 3ª Ed. Revisado, Ampliado e Turbinado. São Paulo: Trama, 2003.
CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. *In:* CASTANHO, Sérgio. (org) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2004.
COORDENADORIA ESPECIAL DE LICENCIATURA. **Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/PUC-CAMPINAS.** Ano base: 2012. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.
DROIT. Roger-Pol. **Ética Uma Primeira Conversa.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
FACULDADE DE FILOSOFIA. Projeto político-pedagógico e matriz curricular para o curso de licenciatura em filosofia. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011.
GALLO, Sílvio. Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.
_____. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. *In:* BORBA, S; KOHAN, W. (orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: **o jogo como elemento da cultura.** 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
SALEN, Katie e ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play**: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003.

POSSIBILIDADES DE USO DE IMAGENS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Carina Maria Bullio Fragelli; Licenciatura em Educação Física; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; kkfragelli@gmail.com

Resumo: A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação física passou a ser um componente curricular obrigatório da área de linguagens, tendo como objetivos o desenvolvimento e apropriação de signos e significados pertencentes à cultura corporal. Diferentemente da época anterior, o desenvolvimento das aulas não abrange aspectos estritamente físicos, mas um leque amplo de dimensões, sendo elas: atitudinais, conceituais e procedimentais, que contemplam o desenvolvimento humano do educando. Portanto, as avaliações físicas utilizadas, e tão brutalmente excludentes, deixam de ser um modo de avaliar o processo educativo das aulas de educação física, se tornando apenas uma possibilidade de avaliação, dependendo do enfoque dado as mesmas. Novas configurações de avaliação são necessárias e visando prover um modo de monitorar as práticas educativas, as imagens como fotos, vídeos e desenhos se tornam uma possibilidade relevante. Podendo servir como parâmetro de análise dentro das três dimensões, as imagens qualificam o trabalho desenvolvido pelo aluno, criando documentos consideráveis para o desdobramento da disciplina, sendo que o próprio aluno pode, posteriormente, retomar aquele conhecimento que antigamente se perdia na memória pela falta de registro. O presente trabalho teve como desdobramento, criar possibilidades avaliativas em aulas de educação física escolar em diferentes faixas etárias, com diferentes conteúdos abordados, em uma escola pública de educação básica. Os resultados do trabalho não compõe apenas um extenso banco de atividades anotadas, mas uma possibilidade de refletir acerca do trabalho desenvolvido, não somente pela docente, mas também pelos alunos, de maneira a criar novos significados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Até o presente momento, a utilização dessa abordagem avaliativa vem se mostrando um procedimento simples e extremamente significante, que incute no aluno um posicionamento ativo frente ao prosseguimento das aulas.

Palavras-chave: processo avaliativo; educação física escola; imagens.

INTRODUÇÃO

Para a Educação Física, o ano de 1996 marcou sua fundamentação nas bases da educação brasileira. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação física passou a ser um componente curricular obrigatório da área de linguagens. Ou seja, exceto algumas restrições, todo o aluno tem o direito e o dever de participar e usufruir das aulas no ambiente escolar.

Apontar a educação física para a área de linguagens significa dizer que esta área trabalha com a apropriação de signos e significados advindos da cultura social e transpassados a partir das

fundamentações de corpo e movimento. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a partir da necessidade de superar o histórico da área, pautado nas bases do higienismo e militarismo, a educação física deve abordar conteúdos de produção cultural, como conhecimentos "historicamente acumulados e socialmente transmitidos" (p.25), isto é, uma proposta pautada na cultura corporal.

Apesar dessa definição clara dos documentos oficiais, a educação física assumiu diferentes papéis dentro da escola neste período de 1996 até os dias atuais: divertir, auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas, melhorar a qualidade de movimento, auxiliar na melhoria da saúde da população ou auxiliar na transformação da sociedade (DARIDO, 2012). Porém, como afirma Daólio (2003), a perspectiva de cultura faz com que a educação física avance, buscando a compreensão de aspectos simbólicos, estimulando estudos e questionamentos, suas relações com a arte, a beleza, a subjetividade, padrões, etc. Enfim, um modo de alcançar seu significado.

Para tanto, é proposto um trabalho dimensionado em três aspectos: procedimentais, conceituais e atitudinais. O aspecto Conceitual diz respeito ao conceito do conteúdo a ser trabalho, incluindo sua história, participantes, etc. O aspecto Procedimental diz respeito aos procedimentos para a realização do conteúdo: movimentos, atividades, regras, etc. Já o aspecto atitudinal engloba todas as atitudes relacionadas ao desenrolar das aulas: se o aluno respeita as regras, os amigos, atitudes de coragem, engajamento, criatividades, etc.

Contudo, as confusões das reais necessidades da educação física na escola refletem na má interpretação de alguns profissionais no modo de estruturar as aulas, de definir seus objetivos, e principalmente no modo de avaliar. Bratifische (2003) pontua que:

> Se o intuito é superar o reconhecimento da área na educação básica, é necessário que essa superação ocorra em todos os quesitos, desde sua concepção, até a estruturação do currículo, do plano de ensino, passando pelos objetivos, metodologias e alcançando a avaliação. (p.30)

ENTENDIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO

Para uma melhor compreensão sobre o tema, traremos questões históricas ligadas à avaliação na educação física escolar. Na perspectiva tradicional, a avaliação se dava a partir de testes físicos, enfatizando medições, capacidades físicas, habilidades motoras, desempenho, cunhando como resultado o êxito ou incapacidade de realização nas atividades propostas. A avaliação representava como a parte final do processo que resultava em uma nota, que muitas vezes

não refletiam os conhecimentos do aluno, suas atitudes em aula, ou seu desenvolvimento, apenas o resultado factual no resultado dos testes físicos (entendendo por testes físicos: resultados em jogos esportivos, testes de habilidades, testes de capacidades). (DARIDO, 2012). O intuito era o de apenas medir e quantificar, sendo muitas vezes utilizada como modo de punição para os alunos.

Muito dessa herança continua sendo utilizado diariamente nas aulas. O uso da avaliação como método punitivo, ou se o aluno consegue realizar as atividades propostas, ou participa dos jogos propostos, ou até mesmo, em muitos casos, se apenas participa das aulas, é visto como comum.

Iniciando desde o processo de não compreender como a disciplina se caracteriza no ambiente escolar, o professor acaba por reproduzir métodos e conceitos aprendidos durante sua vida escolar. Como afirma Darido (2012), a avaliação além de ajudar o aluno a compreender o que aprendeu, ajuda o professor a modificar à sua prática. Se este professor já não possui clareza sobre sua prática, o uso da avaliação pode vir a salientar essa dificuldade. Sem a elucidação desses procedimentos, "perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações para efetivar a melhoria da aprendizagem das crianças e da organização escolar" (HOFFMAN, 2012, p.17).

Para Hoffman (2000), o papel do professor na avaliação permeia um papel de mediador do conhecimento entre a sociedade e o aluno. O ato de avaliar não deve ser desconexo do ato de ensinar, minimizando ao máximo a dicotomia entre o discurso e a prática (HOFFMAN, 2000).

A avaliação como mediação é a proposta para o desenvolvimento deste trabalho, onde a professora tenta realizar a avaliação entendida como processual na perspectiva de enxergar como ocorreu o processo vivido pelos alunos, e por ela mesma partindo de seus interesses e necessidades, a fim de potencializar o aprendizado a partir da postura desafiadora do professor.

Cabe ressaltar que para o pleno desenvolvimento da avaliação, esta deve estar de acordo com os parâmetros desenvolvidos ao longo das atividades, assim como ter sido estabelecido critérios de análise, compartilhando-os com os alunos anteriormente a avaliação ser realizada. Os alunos devem ter conhecimento de como serão avaliados, por que serão avaliados e quais os critérios para a avaliação.

CAMINHOS DA AVALIAÇÃO

Para tentar vivenciar uma avaliação na educação física escolar balizada por uma concepção processual, esta educadora propôs aos seus 40 alunos de 9 a 10 anos do ensino público da Rede

Municipal de Rio Claro que se apropriassem do uso de imagens como uma de suas ferramentas avaliativas.

Um dos conceitos de imagem definido pelo Dicionário SESC: a Linguagem da Cultura (CUNHA, 2003) é o de "representação de coisas, ideias, sentimentos, relações de forma por meio de gráficos (desenhos, pinturas), escultóricos, ópticos (fotografia, projeções técnicas, espelhos), mentais (sonhos, memória, ideias), perceptivos (dados dos sentidos, aparências) ou mesmo verbais (imagens poéticas, narrativas, descritivas, figuras de retórica)." (p.344), sendo o conceito de imagem utilizado por este experimento.

Vale salientar que o processo de interpretação de imagem é subjetivo, sendo que o diálogo entre os atores do processo educativo – alunos e professora – se faz essencial no uso desse tipo de artifício.

Para tanto, foi-se utilizado desenhos dos alunos e fotografias para obter tais impressões passíveis de serem utilizadas para fins avaliativos. Foram realizados dois projetos onde esses artifícios foram utilizados: Projeto de Futebol e Projeto de Yoga.

O Projeto de futebol partiu do pressuposto de se trabalhar um breve histórico do esporte e regras básicas, como a delimitação do campo, regras de jogo (falta, gol, tiro de meta, cartão amarelo e vermelho) e movimentações básicas: passe, gol, drible e chute. Foi realizada uma avaliação diagnóstica do assunto, e ao término, os alunos teriam que realizar um desenho sobre o que aprenderam de novo com o projeto.

Já no projeto de Yoga, partiu-se do pressuposto de trabalhar as diferentes posições e respirações da prática pautando-se no conceito de autoconhecimento, onde os alunos seriam incentivados e desafiados a refletirem sobre o assunto. O trabalho em grupo foi incentivado também, onde além de adquirirem uma consciência corporal individual, a consciência corporal coletiva deveria ser alcançada. Para avaliação do processo foi pedido que os alunos trabalhassem na formação de uma fotografia com as posturas de yoga, onde todos os elementos deveriam ser trabalhados harmoniosamente.

Vale ressaltar que essa técnica de avaliação foi apenar uma dentro de cada projeto, sendo que cada tema contou com mais de um tipo de avaliação durante o tempo decorrido.

RESULTADOS

No primeiro projeto, que se caracterizava por trabalhar aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais do futebol, partiu do pressuposto que pelo menos uma vez na vida os alunos já haviam entrado em contato com a temática. Nossa sociedade, como está organizada, favorece o conhecimento acerca desse esporte, trazendo diversos conceitos de senso comum. O primeiro passo foi desconstruir esses conceitos, e para tanto, foi proposto uma avaliação diagnóstica sobre o tópico. Nessa primeira avaliação, pude perceber que muitos alunos, embora no quarto ano, tinham dificuldade na escrita, e se ausentaram de dar respostas para não se sentirem envergonhados por essa dificuldade.

Meu intuito então foi o de conseguir trabalhar com eles de forma igual, e o desenho foi uma maneira de potencializar esse trabalho de expressão. Portanto, ao término do projeto foi pedido que os alunos desenhassem o que aprenderam com todas as aulas. Meu primeiro resultado foi a participação maciça dos alunos. Como se tratava de uma tarefa subjetiva, onde eu mostrei que não havia certo ou errado, os alunos se soltaram e desenharam o que mais tinha sentido para eles.

Dentre os desenhos, pude confrontar diversos pensamentos do aluno. Uma característica da avaliação diagnóstica é que todos os alunos responderam a questão: "Quais jogadores você conhece?" com nomes masculinos. Durante o projeto foi trabalho com eles a participação feminina no esporte, e todas as práticas foram voltadas para meninos e meninas realizarem conjuntamente. Uma aluna, na avaliação final, desenhou apenas meninas "jogando bola". Eu perguntei para ela e ela relatou que meninas podem sim jogar.

Figura 1.1 – Desenho de aluna sobre jogo de futebol: apenas as meninas jogam.

Em outra avaliação, uma aluna que me relatou inicialmente que não gostaria de participar das aulas, pois ela não sabia jogar futebol, desenhou que no futebol não se pode pegar a bola com a mão. Além de mostrar que abstraiu conteúdos atitudinais presentes no esporte, ela demonstrou

interesse durante as aulas, e realmente presenciou e tentou aprender. Quando mostrei para ela como ela tinha aprendido, além de ficar feliz pelo resultado, ela me agradeceu por tê-la ensinado.

Figura 1.2 – Desenho de aluna sobre o que aprendeu sobre o futebol: não pode segurar a bola com a mão e pode segurar a bola com o pé.

Poderia demonstrar várias avaliações, porém irei me ater a esses três aspectos. A reflexão do esporte sobre os desenhos produzidos fez com que: (1) aumentasse a participação e o interesse pelas aulas; (2) produzisse uma mudança de paradigma, para as crianças que vivenciaram as aulas, presente no senso comum do jogo de futebol; (3) mostrou para os próprios alunos que eles aprenderam bastante, mesmo considerando que não aprenderam nada.

O projeto de Yoga partiu de outra perspectiva. Os critérios para o uso das imagens giraram em torno de dois aspectos: a) conseguir "ler" uma imagem e ter consciência corporal individual para reproduzi-la; e b) trabalhar a consciência corporal coletiva sobre a criação de uma fotografia com harmonia entre os pares e refletir sobre a mesma ao término.

Foi entregue aos alunos desenhos de posturas de Yoga, onde um ursinho as realizava. Cada grupo de 4 ou 5 alunos receberam 3 desenhos. Eles deveriam escolher quem iria realizar qual desenho, qual desenho se repetiria e como seria montada a fotografia.

Foram duas aulas para os alunos conversarem, criarem, experimentarem e tentarem realizar as posturas. Nesse período eu os orientei sobre as imagens. Apenas um aluno teve dificuldade em entender como o desenho estava posicionado para se posicionar igualmente.

Na aula de apresentação, cada grupo mostrou os desenhos das suas posturas para a sala e as nomeou, com nomes inventados. Após, eles se posicionaram no espaço separado e montaram a foto. Após todos os grupos se apresentarem, sentamos em roda e vimos todas as fotos.

Foto 1.1 – Leitura de diferentes grupos sobre as mesmas posturas propostas.

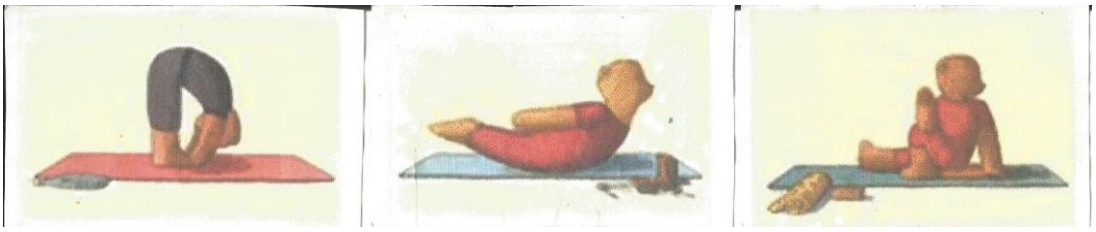


Foto 1.2 – Leitura de diferentes grupos sobre as mesmas posturas propostas.

Pedi para cada grupo analisar como tinha sido o trabalho, se a fotografia estava harmoniosa, se ela ocupava todos os espaços da foto, se eles repetiram a postura ideal e se eles mudariam alguma coisa na foto.

Primeiramente, os alunos ficaram totalmente extasiados com a participação em um trabalho gráfico, pois eles estão acostumados a nunca verem seus trabalhos de educação física, já que normalmente são movimentos e raramente são registrados e refletidos. Além de terem que trabalhar suas atitudes referentes à timidez, postura e trabalho em equipe, os alunos tiveram um *feedback* sobre seu trabalho, deixando-o muito mais significativo.

Devido a essa insegurança, muitos grupos decidiram que sua fotografia estava "péssima" ou que "não servia", ou que "estava errada". Após, mostrei a foto para outro grupo, para eles darem a opinião sobre, e as opiniões giraram em torno de "está muito bom", tal aluno "tem jeito pra isso", "o deles está bem melhor que o nosso", dentre outras.

O interessante desse trabalho foi que o aluno, além de lidar com a consciência corporal para realizar o movimento, pode refletir sobre ele, e após refletir sobre o outro. Para sala, qualificou como um trabalho de autoconfiança e autoconhecimento. E após essa prática, além da confiança em si, eles passaram a se relacionar melhor com os amigos e com a professora.

No que diz respeito as mudanças propostas, sair do contexto de apenas imaginar como eles estavam posicionados, para o contexto de realmente observar, pode aumentar a capacidade de abstração de espaço, pois no momento de refazer a atividade eles tiveram uma desenvoltura muito maior, e o resultado foi muito positivo.

Portanto, os resultados desse projeto se embasaram em: (1) ter uma resposta sadia ao desafio, onde todos os alunos participaram ativamente; (2) produzir um contexto de autoavaliação crítica, com *feedback* dos próprios amigos; (3) potencializar o trabalho de autoconhecimento e autonomia dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de imagens para a avaliação na educação física pode ser uma boa estratégia de avaliação mediadora, se o professor se posicionar de tal maneira. Ao utilizar essa tática pude incentivá-los a procurar suas potencialidades, colaborando com seu desenvolvimento. Para Hoffman (2012), esse papel mediador, de promover o desenvolvimento máximo das crianças a partir de desafios, de relações afetivas e cooperação entre todos os elementos da ação educativa, qualifica a

avaliação mediadora e potencializa aprendizagens significativas dos processos educacionais vivenciados.

O alcance dos objetivos iniciais projetados para a avaliação foi superado, e dentre eles surgiram novos processos educacionais riquíssimos. Quando pensamos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dentro da educação física, normalmente a avaliação fica restrita à uma prática contemplativa, com o uso de imagens para viabilizar a avaliação, essa prática cria novos significados para os alunos.

No que concerne a apropriação das linguagens corporais, a partir da reflexão acerca do conteúdo imagético produzido, os alunos conseguem, em um parâmetro muito mais concreto, abstrair signos e significados dos mesmos, favorecendo o trabalho dentro da área.

A subjetividade das ações é inerente ao processo, porém, ao estabelecer um diálogo sobre os processos de abstração das imagens, o professor consegue superar a subjetividade, abordando temas factuais de maneira compreensiva ao aluno. Uma grande dificuldade nas escolas é o de "se fazer entender" pelos alunos. A dificuldade, nascida da grande desorientação de finalidades da disciplina, pode ser superada se, ao decorrer do processo educativo, o professor se posicionar com solidez, corroborando com a afirmação de Darido (2012) que afirma que "para garantir a legitimidade das ações é importante que as decisões sejam explicitadas por todos e deliberadas democraticamente." (p.140).

No entanto, uma grande dificuldade em se trabalhar com o uso de imagens é a necessidade de aparelhagens tecnológicas que muitas vezes não entramos em contato no ambiente escolar. O uso de aparelhos pessoais é um passo para vencer esse obstáculo, porém, o professor não deve deixar de reivindicar melhorias estruturais na infraestrutura escolar, sendo no uso de espaços adequados, seja na apropriação de materiais didáticos que possam aprimorar o trabalho docente.

Termino esse trabalho enfatizando que o uso de imagens na avaliação da educação física escolar, apesar de um processo dependente de materiais tecnológicos, é uma rica possibilidade de trabalho. Os alunos saem beneficiados pela reflexão e participação no processo educacional, e, o professor adquire novos meios de acrescer sua composição pedagógica.

Acredito que utilizarei esta técnica de avaliação constantemente em meu trabalho, pois ao meu olhar pedagógico, além de todos os benefícios citados nesse trabalho, a utilização de novos meios de linguagem durante aula surtiu efeitos tão positivos nas relações interpessoais entre aluno-professora que a satisfação profissional e pessoal foram contempladas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Presidência da República**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acessado em: 22/03/2012.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física Escolar: um desafio. Revista da Educação Física/UEM. v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

CUNHA, N. Dicionário Sesc: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DAOLIO, J. **Cultura**: Educação Física e futebol. 2ªed., Campinas: Editora Unicamp, 2003.

DARIDO, S. **Caderno de Formação**: formação de professores didática dos conteúdos/ Universidade Estadual Paulista, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HOFFMAN, J. Avaliação mediadora. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMAN, J. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

TEMPO E MEMÓRIA: O SER HISTÓRICO E INCONCLUSO NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Eliabe Gomes de Souza[1]; Universidade Nove de Julho; eliabecaos@gmail.com

Resumo: Este ensaio propõe uma breve discussão sobre as categorias de tempo e memória na Pedagogia do Oprimido. Iniciamos esta investigação com uma expectativa de que pudéssemos contribuir para essa discussão, de maneira que esse se tornasse um complemento para outras pesquisas realizadas sobre Paulo Freire e sua obra Pedagogia do Oprimido com o uso das categorias de tempo e memória. Além da dificuldade com as escolhas de teóricos que pudessem contribuir para com essa investigação, nos deparamos ainda com um campo quase inédito e de poucos trabalhos embasado cientificamente. O desenvolvimento de uma educação baseada nos princípios de emancipações de homens e mulheres implica na formação de uma estrutura em que todos os sujeitos possam ser participativos na idealização e ações concretas da sociedade. Este fator marca não só como a união de uma comunidade para a discussão de suas necessidades coletivas, mas também, forma parte do jogo de trocas entre as questões que devem ser escutadas, dialogadas, e decididas a incluir os aspectos da diversidade que temos como sujeitos históricos de nosso tempo sem deixarmos de respeitar nossos ancestrais e culturas que formaram determinadas sociedades e a nossa própria cultura. Diante destas questões a Pedagogia do Oprimido escrita em 1968 perpassou sua época tornando-se uma publicação a-temporal, em um conjunto de ideias que rompe com as fronteiras, pois seu principal objetivo é o de construir práticas para a liberdade. A pedagogia do oprimido evidência em seu título a razão de sua produção, não se trata da "pedagogia com o oprimido", ou da "pedagogia para o oprimido", mas sim de uma pedagogia do oprimido, da racionalidade do oprimido para construir sua liberdade. Diante desse desafio, propomos um estudo breve em que trazemos à luz de Freire uma investigação inicial com autores como, LE GOFF (1999), DELEUZE (1990), BERGSON (1999) e BAPTISTA (2010), todos esses em que por meio de diferentes concepções sobre tempo e memória contribuem para esse estudo inicial.

Palavras-chaves: Pedagogia do Oprimido; Tempo e Memória; O ser histórico.

BREVE CONTEXTO DA IDEIA DE TEMPO

Em um exercício simples para pensarmos o tempo em nossas relações tanto social como subjetiva podemos compreender o quanto a ideia desse conceito é muito mais ampla do que simplesmente imaginamos ao separarmos a história em passado, presente e futuro, ou mesmo quando controlamos – ou, pelo menos, acreditamos nesse controle – com o uso de relógios calendários entre outros marcadores do tempo objetivo. Se o tempo possui um número exato no controle de segundos, horas e dias compreende-se que uma hora ocorre em 60 minutos e se alguém

1 Eliabe Gomes de Souza é graduado em letras Português e Espanhol pela PUC-SP, mestre em educação na Universidade Nove de Julho e estudante de Direito.

precisar marcar esse tempo será igual em qualquer lugar do mundo que tome o relógio como ferramenta de controle.

Pois bem, imagine agora duas situações. Na primeira uma criança passará 60 minutos em um parque de diversão com amigos e aproveitando de tudo que o espaço oferece. Na segunda, do outro lado da cidade um homem aguarda em uma fila exatamente os mesmos 60 minutos para conseguir o atendimento que necessita.

Para a criança essa uma hora no parque passou rápida e ela ainda sente que nem aproveitou tudo, diferente do homem na fila que cada minuto se tornava cada vez mais longo, difícil de suportar de maneira que essa uma hora tornou-se mais prolongada do que os 60 minutos da criança. Porém se ambos passaram os mesmos 60 minutos nos locais citados, o que fez com que eles sentissem tempos diferentes foi o como sua relação com a ideia dessa permanência se constituiu no momento em que tinham que realizar o controle do tempo em seus espaços respectivos. Essas questões surgem junto a outros quando pensamos na ideia de tempo na completude de suas possibilidades de estudos, de maneira que para estudarmos o tempo temos a necessidade de compreender como essa ideia se insere na sociedade a qual estamos investigando, ou mesmo o como se concebe esse tempo para as bases de conhecimentos que buscamos conhecer.

Para Le Goff o controle do tempo ocorre dentro de uma maneira de conquista de poder, tantos os calendários como relógios avançam junto com o controle do homem sobre o universo ou mesmo da ciência, *A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem.* (Le Goff, 1990, p. 486). A observação do tempo na natureza com as estações do ano ou as mudanças da lua faz parte dessa curiosidade e tentativa do ser humano de entender e controlar o tempo.

Assim como as datas que também surgem nessa noção do registro e controle da memória, ou mesmo do passado. Porém para os historiadores as datas não contam em si a história, mas marcam um momento que depende de como a leitura sobre esse tempo é feita, faz-se necessário termos tanto memória coletiva como individual para que dessa maneira haja possibilidades de conhecermos a história. O autor ainda evidencia o conjunto de noções de tempo da seguinte maneira:

> Que relações tem a história com o tempo, com a duração, tanto com o tempo "natural" e cíclico do clima e das estações quanto com o tempo vivido e naturalmente registrado dos indivíduos e das sociedades? Por um lado, para domesticar o tempo natural, as diversas sociedades e culturas inventaram um instrumento fundamental, que é também um dado essencial da história: o calendário; por outro, hoje os historiadores se interessam cada vez mais pelas relações entre história e memória. (Le Goff, 1990, p.08) (grifo do autor)

Outras ideias de tempo como o da eternidade, do circular, de um tempo histórico e dialético ou mesmo de tempos objetivos diferenciados como na construção dos calendários chineses que marcam um tempo enquanto que outro calendário cristão ocidental possui outra ideia de tempo. Outro conceito, constituído nos estudos de Henri Bergson com a categoria da "duração" e entendido por Deleuze a partir de suas leituras no autor como:

> Assim definida, a duração não é somente experiência vivida; é também experiência ampliada, e mesmo ultrapassada; ela já é condição da experiência, pois o que esta propicia é sempre um misto de espaço e de duração. (Deleuze,1999, p.27).

Duração foi compreendida por Bergson como que um tempo interpenetrado, em outras palavras, de momentos temporais unificados com coesão. Trata-se de um tempo vivido e diferente do tempo objetivo e calculado, é um tempo qualitativo e não quantitativo. Freire nos deixou na Pedagogia do Oprimido uma pequena observação que nos provocou a realizar esse estudo de maneira a descobrirmos essas possibilidades em sua obra.

São muitas as possibilidades de se investigar a concepção de tempo em sua profundidade, porém nosso estudo pretende observar na leitura de Paulo Freire como o autor constituiu os conceitos em sua obra, de como sua memória e suas experiências históricas contribuíram para a construção de toda a dimensão do conhecimento que possui a Pedagogia do Oprimido.

Posto o desafio propomos aqui contribuir com um breve estudo sobre as categorias de *tempo* e *memória* na Pedagogia do Oprimido, assim como, analisar no texto da obra o que ele chama de ser inconcluso e que, *define Sua duração – no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança.* (Freire, 2011, p. 102). Tomamos como base outros estudiosos como Deleuze (1999), Bergson (1999) Baptista (2012) Le Goff (1990) que discutem em suas pesquisas as questões de tempo e memória como categorias de investigação científica.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA RAZÃO E CONSTRUÇÃO

O desenvolvimento de uma educação baseada nos princípios de emancipações de homens e mulheres implica na formação de uma estrutura em que todos os sujeitos possam ser participativos na idealização e ações concretas da sociedade. Este fator marca não só como a união de uma comunidade para a discussão de suas necessidades coletivas, mas também, forma parte do jogo de trocas entre as questões que devem ser escutadas, dialogadas, e decididas a incluir os aspectos da diversidade que temos como sujeitos históricos de nosso tempo sem deixarmos de respeitar nossos

ancestrais e culturas que formaram determinadas sociedades e a nossa própria cultura.

Diante destas questões a Pedagogia do Oprimido escrita em 1968 perpassou sua época tornando-se uma publicação a-temporal, em um conjunto de ideias que rompe com as fronteiras, pois seu principal objetivo é o de construir práticas para a liberdade. A pedagogia do oprimido evidência em seu título a razão de sua produção, não se trata da "pedagogia com o oprimido", ou da "pedagogia para o oprimido", mas sim de uma pedagogia do oprimido, da racionalidade do oprimido para construir sua liberdade.

Em diversas localidades do mundo as relações de opressão são partes da história que privilegio uma minoria enquanto outra maioria ficou distante de seus direitos fundamentais e humanos. Fatores como o de "raça", classes, gêneros, religioso, e tantos motivos que elimina a diversidade de nossa sociedade, trouxeram problemas que estão presente em nossas interações sociais e que causa tantas desigualdades e violências pela falta de capacidade de compreender toda a diversidade da humanidade.

Foi em suas experiências que Paulo Freire percebeu a necessidade de escreve a Pedagogia do Oprimido, ou nas palavras do autor, *As páginas que se seguem e que propormos como uma introdução à Pedagogia do oprimido são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio.* (2011, p. 31). A obra já se constitui da memória e experiências, da duração em que articulada com o passado, com suas lembranças e intuição do presente se direciona para o futuro com as críticas e observações feitas em toda a obra. Nas afirmações de Deleuze:

> Essencialmente, a duração é memória, consciência, liberdade. Ela é consciência e liberdade, porque é memória em primeiro lugar. Ora, essa identidade da memória com a própria duração é sempre apresentada por Bergson de duas maneiras: "conservação *e* acumulação do passado no presente". (Deleuze,1999, p. 39).

Neste contexto, teoria do conhecimento em Paulo Freire surge do rompimento com o pensamento "dito superior" controlado por grandes instituições de conhecimento, ou por interesses de dominadores. Não se trata de desconsiderar os acúmulos e contribuições que diversas universidades, centros de pesquisas, entre outros trouxeram, até por que muito conhecimento se produziu nesses espaços. A questão é envolver também as lógicas de organizações sociais, simbólicas, produtivas, e inclusive científica de comunidades consideradas como "inferiores", ou a razão do oprimido.

DO INCONCLUSO DO SUJEITO À HISTÓRIA INCONCLUSA

O tempo é indissociável da cultura humana de tal maneira que muitas das concepções que surgiram sejam no âmbito filosófico, religioso, e mesmo científico carregam em si alguma noção de tempo. Do tempo da eternidade de algumas religiões, ao tempo constituído por uma linha reta entre passado, presente e futuro de determinadas linhas da ciência evidenciam o como a articulação de racionalidades em qualquer sociedade ou cultura tomará do tempo como parte importante para o desenvolvimento de suas afirmações.

O registro escrito foi umas das principais maneiras da humanidade conservar e representar suas experiências para outras populações que surgissem depois das que deixassem escritas suas memórias. A cultura escrita conservou o subjetivo e objetivo tanto individual como coletivo dando a oportunidade de compreendermos sociedades, costumes, e culturas que aqui estiveram antes de estarmos no agora.

A oralidade também cumpre essa ação de repassar o conhecimento acumulado nas ações das interações linguísticas, somos capazes de nos constituirmos como sujeito de uma determinada cultura em um processo de ensinar e aprender através dos atos de fala. Portanto a oralidade também nos completa no processo de conhecimento do presente e de conhecer o passado.

Somos sujeitos em um mundo do "estar sendo" uma continuidade e capacidade de agirmos na história para aprendermos a transformá-la para a liberdade de homens e mulheres. Freire afirma que: *Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.* (2011, p. 101). Porém não se trata apenas de uma história cronológica, objetiva e realizada na contagem do relógio, ou calendário, mas do tempo vivido em sua parte simbólica, social, subjetiva ou de como se constrói o tempo e memória da história dos sujeitos coletivos e individuais.

Porém ao discutimos tempo na pedagogia do oprimido à diversidade dessa categoria surge com a mesma complexidade da obra, o tempo atua na escrita de Freire e com isso pode-se afirmar que mais do que o tempo, temos "os tempos" constituídos em cada capítulo que é retomado ou mudado de acordo com a necessidade da discussão feita pelo autor. Dentre esses tempos, encontramos o "tempo subjetivo e psicológico", "o tempo cronológico e social", e "tempo como duração" nesse último como afirma Freire no sentido dos estudos de Bergson.

Por isso que ao ler a Pedagogia do Oprimido como uma obra histórica apenas no sentido cronológico da ideia de passado e presente nos faz cometer equívocos ou mesmo esgotar as possibilidades de pensamento do educador, que imbuído da vontade de desenvolver uma obra

critica pesquisou com muita profundidade uma gama de autores e os representou com seu olhar do sujeito de seu tempo. Le Goff (1990) diz que:

> A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. Mas estará o historiador imunizado contra uma doença senão do passado, pelo menos do presente e, talvez, uma imagem inconsciente de um futuro sonhado? (p. 30).

A história recuperada no presente é uma observação que fazemos em outro tempo, portanto diferente de uma história pura, pois os acessos do passado ocorrem na ótica do presente. Para Bergson essa questão se explica na duração onde as lembranças são guardadas em si mesmas, o passado não é o presente que se foi ao contrário esse passado se forma com o presente.

Como sujeito histórico presente no tempo, somos capazes de constituir nossa memória e de recuperar, caso necessário para mudar nossa relação no presente. Para Freire o opressor age no fato de tornar homens e mulheres em sujeitos a-históricos, ou conhecedores da memória de quem os oprimiu para que dessa maneira não sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos no tempo. O autor nos diz que na educação bancaria os sujeitos são eliminados da história e, portanto:

> A concepção e a prática "bancaria", imobilista, "fixista", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. (Freire, 2011, p.101).

Eliminar a memória de um povo é anular sua cultura e fazer com que sua historicidade desapareça não possibilitando o sujeito oprimido de ter acesso a seu próprio passado, pois como recuperar uma história que não pertenceu e nem teve a possibilidade de conhecer. Não se reconhecer em um tempo, ou estar no tempo do opressor da racionalidade de que toma o direito de liberdade do outro, obriga com que o sujeito dominado insira-se em um tempo que em muitos momentos não lhe pertence ou não corresponda a sua noção de entendimento.

ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Para (in)concluir essa pequena investigação deixamos a ideia de que estudar as questões do tempo são de total importância para o desenvolvimento de pesquisas em qualquer que seja a linha de investigação. Nas obras de Paulo Freire esse é um campo muito a ser explorado de maneira que possamos compreender toda a dimensão de seu trabalho e de como a articulação de tempo e memória são partes fundamentais para o entendimento de seu pensamento.

As dificuldades encontradas durante a investigação, leitura, e mesmo em troca de conversas

com pesquisadores tanto de Paulo Freire, como também do tempo, trouxe muitos questionamentos para que possamos ampliar ambos os estudos e somá-los na busca de um estudo único de tempo e memória na teoria do conhecimento em Paulo Freire. Não se trata de fazer uma "futurologia", mas de compreender como o tempo pode ser vinculado em uma pesquisa mais profunda e com foco direto no conhecimento pretendido.

Contudo a brevidade desse texto se deu por ser um estudo inicial que pretendemos aprofundar em uma nova pesquisa em que mais do que uma obra de Freire possamos investigar sua teoria do conhecimento envolvido na ideia do tempo e memória. Para tanto, as reflexões iniciais torna útil esse percurso para as primeiras descobertas e assim caminharmos com mais segurança ao dialogar sobre o assunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.* - 2- ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, ensino & literatura: propostas para reflexão. São Paulo:* Arte-livros Editora, 2012. 2° ed. Revista e ampliada.

DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. -São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 50 ed. rev. e atual.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Tradução de Bernardo Leitão. [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

TRABALHOS COMPLETOS

Práticas culturais e oralidade

CULTURA ESCOLAR: DIVULGANDO A CIÊNCIA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Carolina Sales Pacheco; Unesp/Rio Claro; caroltuca@hotmail.com
Tainá da Rosa Vilela; Unesp/Rio Claro; taina.rvilela@gmail.com
João Pedro Pezzato; Unesp/Rio Claro; jpezzato@rc.unesp.br

Resumo: Como desdobramento de um estudo ecológico de longa duração realizado na Bacia Hidrográfica do Rio Itanhaém (PELD/CNPq), coordenado pelo Prof. Dr. Antonio F. Monteiro Camargo (UNESP-RC), o presente trabalho tem por objetivo discutir o espaço de sala de aula como instância de divulgação científica e interação de conhecimento da localidade. E, nessa perspectiva, a linguagem passa a ser um elemento central, pois é ela que possibilita a relação entre sujeitos. O currículo é tratado como narrativa (GOODSON, 2007) no sentido de que o conhecimento escolar está fundamentado nas experiências de vida, ou nas identidades dos escolares. Inseridos na malha de rios da Bacia hidrográfica em questão, o contexto da escola ganha potencial na abordagem em que as manifestações dos alunos servem de pressuposto indiciário para a construção da cultura escolar em que o ensino é visto como experiências narradas. Mediante uma pesquisa qualitativa, observação participante, os registros de campo tem evidenciado um cotidiano escolar em que processos escolares são complexos e parecem estar centrados em conhecimentos desvinculados da cultura local. O saber escolar, que é fruto de uma cultura escolar, tem, geralmente, como objetivo maior a divulgação de um currículo determinado em instâncias que não atendem diretamente seu público, mas a política pública, ou as prescrições de gabinete, que estão desvinculadas do cotidiano dos escolares. Assim como em um rio, as escolas têm suas peculiaridades que nem sempre "vêm na primeira puxada da rede, no primeiro mergulho ou no lance astuto da isca". Tais peculiaridades são entendidas como desafios, organizados em quatro grandes áreas: a primeira está relacionada a práticas escolares e sua documentação; a segunda trata-se das narrativas e histórias relatadas; a terceira discute como a ciência chega para a população e última, mas não menos importante, a pluralidade cultural. A escola e a utilização das oficinas pedagógicas como cultura escolar, ainda é algo novo e pode contribuir para o registro da cultura local e para a divulgação de estudos produzidos pelos órgãos credenciados como produtores de conhecimento científico.

Palavras-chave: cultura escolar, Itanhaém, narrativa

AS MULTIFACETAS DA ESCOLA

Narrativa, sujeito e construção do conhecimento.

A escola entendida como um espaço multifacetado serve de pressuposto para o presente projeto. Essa amplitude do ambiente escolar nos possibilita uma grande gama de contextos importantes na construção do conhecimento. Localizado na malha hídrica pertencente à Bacia Hidrográfica do Rio Itanhaém, o objeto deste estudo é a escola e suas peculiaridades (Figura 1). Trazido no universo cultural escolar, o "amontoado" de informações de diferentes temas faz pensarmos na relevância deste espaço e da sua dinâmica em mais particular da escola em questão.

A escola agrega diversas realidades de alunos, pais, professores, administração, mídia, entre outros, elementos importantes responsáveis na configuração do sujeito, sujeito este compreendido em uma perspectiva Bakhtiniana, percebido em sua singularidade, situado em seu contexto e aceito em sua totalidade.

O surgimento da escola de certa forma significou institucionalizar parte do esforço educativo das crianças (AZANHA, 1995). Além disso, de acordo com Azanha (1995), esta "transferência" foi um processo complexo envolvendo cada sociedade e momento histórico nas suas transformações e problemáticas, onde o objetivo seria indiscutivelmente o benefício das crianças no processo educativo.

A descrição do que é escola parece fácil a princípio, mas quando questionamos mais sistematicamente podemos perceber que a resposta não é tão simples quanto parece. Para se entender o que é escola é necessário um processo investigativo que consiga atingir o amplo espectro das manifestações culturais neste ambiente (AZANHA, 1995). Em estudos sobre a experiência educativa cada vez mais são utilizados a investigação narrativa (CONNELLY E CLANDININ, 1995). Partimos da ideia de Connelly e Clandinin (1995), de que todos nós seres humanos somos organismos contadores de história, vivemos vidas "relatadas" individual e socialmente, desta forma estes estudos (que utilizam à narrativa) se preocupam em compreender como nós experimentamos o mundo.

Figura 1: imagem (modificada) de satélite da localização do objeto de estudo (lado dir.), rio nas proximidades (lado esq. acima) e foto da escola (lado esq. a baixo).

Construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, sobretudo de alunos, mas também de funcionários, professores e demais personagens do contexto educacional da pesquisadora e suas próprias histórias de acordo com Connelly e Clandinin (1995), definem a educação, ou seja, a educação definida como possibilidade de construção do conhecimento através da narrativa.

Edificamos a investigação como se costura uma colcha de retalhos, reunidos de diferentes artesãos (constituintes do espaço escolar), retalhos fabricados de diferentes formas em diferentes contextos e tempos, onde os fios que costuram unindo estes retalhos são o delineamento do referencial teórico e a revisão bibliográfica, buscando um mapeamento cultural escolar.

Sobre o caminho cultural privilegiado do ambiente escolar e suas facetas, o trabalho se constitui através da descoberta do conhecimento de outros saberes, valores e culturas, ajudando-nos na compreensão do nosso próprio universo cultural, como aponta a autora:

> Talvez a educação, tomada em sentido amplo, por envolver variadas questões que, ao mesmo tempo, definem e extrapolam os limites que traçam o contorno de uma cultura, seja a faceta

> mais repleta, não necessariamente a mais exposta ou óbvia, de informações sobre uma organização sociocultural específica (AGUAIR, 2010 p. 2)

Cultura escolar, cotidiano e história.

A primeira definição etnológica de cultura foi feita por Taylor, na qual a cultura é vista como a expressão da totalidade da vida social do homem (CUCHE, 1999). Apresentada essa dimensão coletiva cultural, Cuche (1999) nos direciona para a aquisição da cultura, sua origem e seu caráter como sendo um processo inconsciente. Outro pesquisador representativo na tentativa da definição de cultura foi o antropólogo Franz Boas, este se preocupou não com "a cultura", mas sim com "as culturas", fundando o método indutivo e intensivo de campo (CUCHE, 1999). O simbolismo relacionado ao espectro cultural surge com Durkheim, que criou o conceito de "Fenômenos simbólicos" que, segundo o autor, seriam fenômenos sociais fundados necessariamente na dimensão cultural (CUCHE, 1999).

Ao longo dos anos é incansável a tentativa de descrever o que é cultura e com o que ela esta efetivamente relacionada. Entender a escola como ambiente cultural não é novo, porém a pouco mais de dez anos essa tendência se fortaleceu. A ideia de cultura escolar surge no entendimento do processo de constituição histórico-cultural individual, particular e coletivo da escola. Azanha (1995, p.74) fala da escola, discutindo cultura e relacionando-a à história diz que: "[...] é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um "precipitado de história".

Um estudo da história das disciplinas escolares realizado por André Chervel (1988) nos orienta para a compreensão da importância destas disciplinas no desempenho da história cultural. O autor descreve como estudos da história das disciplinas escolares evidenciam o caráter criativo do sistema escolar, tendo a escola como "receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade", ou seja, a escola vista não somente como formadora de indivíduos, mas também "[...] uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar, a cultura da sociedade global [...]" (1988, p. 184).

Dominique Julia (2001), autor inspirado por Chervel, traz uma definição de cultura escolar mostrando o excessivo "peso" das normas, mas também direcionando atenção às práticas para "além dos muros da escola", descrevendo: "[...] a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]" (2001, p. 10)

Esses comportamentos variando de acordo com o contexto histórico e conflitos da época dentre eles o religioso, sociopolítico, ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001). Mas como dito anteriormente, para além dos limites da escola o sentido pode ser mais amplo, desta forma Dominique (2001) complementa o conceito de cultura escolar: "[...] é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvam nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares." (2001, p. 11).

Importantes constituições do conceito de cultura escolar são apresentas por Forquin (1993), com a ideia da "*bricolage"*. Segundo o autor para a cultura escolar, *bricolage* é entendida como a " [...] reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos [...]" (1993, p.15). Entendamos o termo "sistemas heterogêneos" como descrito por Heller (1972) em o "Quotidiano e a História", sendo "[...] produções, relações de propriedade, estrutura política, vida cotidiana, moral, ciência, arte, etc [...]" (1972, p. 3)

Outro autor de relevância na temática da cultura escolar é Viñao Frago (1995, 2012), entendendo-a como "culturas escolares" no âmbito individual, grupal, organizacional e institucional. Para o autor, as culturas escolares são diferentes manifestações englobando **tudo** o que acontece na escola, desde a arquitetura até as relações mais profundas e incomuns. O autor amplia consideravelmente o conceito das "culturas escolares", e argumenta esse "conjunto institucionalizado de questões":

> (...) incluindo as práticas e estilos de vida e comportamentos, hábitos e ritos, - a história cotidiana do fazer escolar- objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade fisica, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento...-, e modos de pensar assim como significados e ideias compartilhados. Alguém dirá: tudo. E sim, é verdade, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer. (FRAGO, 1995, pag. 68 e 69)

Após citar a multiplicidade de sentido do conceito, o autor se preocupa em realçar que, neste conjunto amplo, alguns fatores são mais representativos do que outros, elementos que organizam, dão forma e definem, como por exemplo o espaço-tempo escolar, no qual o autor se dedicou nos últimos anos.

É importante que entendamos que a cultura escolar aqui descrita é ao mesmo tempo uma recriação cultural, por isso de acordo com Azanha (1995), não podemos ser ingênuos em ignorar a

escola e toda a lógica envolvida como modificadora do conteúdo e do espírito da cultura que é transmitida e "[...] sobre tudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual comum." (1995, p.75)

Para uma reflexão do conceito das culturas escolares nos utilizaremos da metáfora feita por Guimarães Rosa (1981, p.8), da descrição de um rio: "[...] grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira [...]". Assim como um rio, a escola também é grande, profunda, tem uma beira que não se pode ver a forma, por que, por mais que pesquemos neste rio, nunca conseguiremos pescá-lo por inteiro, terá sempre algo novo que não conhecíamos um peixe, ou uma história.

Sobre o cotidiano e a história Agnes Heller explicita:

> A história é a substância da sociedade, a sociedade tem somente o homem como substância, sendo nós, portadores da objetividade social, desta forma cabe a nós a construção e transmissão desta estrutura, mas o indivíduo humano não pode ser esta substância, pois ele não conseguiria contemplar a totalidade das relações sociais, desta forma essa substância seria a "essência humana". (HELLER, 1972, p. 2)

Mas como captar esta essência humana? Como compreender a complexidade das relações humanas? Dentro do campo das ciências sociais, como apontam Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é uma forma de caracterizar fenômenos da experiência humana.

De acordo com Freitas et al (2007), estudos que assumem o caráter histórico-cultural do objeto e do conhecimento a ser estudado, assumem uma construção que consegue ser contrária a objetividade humana, esta trazida por Heller (1972) como "[...] o homem portador da objetividade social, capaz somente de e exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social [...]" (1972, p. 2)

As esferas heterogêneas, dentre elas a ciência, surgem no curso da história e uma vez constituídas jamais perecem (HELLER, 1972). Contextualizando com a temática do projeto, que está relacionado ao conhecimento científico e suas veiculação, sabemos que a relação sociedade/ciência é polêmica e está em constante processo de construção e desenvolvimento. Dominique (2012), mostra sua preocupação em deixar o conceito de cultura escolar amplo, mas tendo o cuidado em dar enfoque para as relações conflituosas do ambiente escolar, explicitando os momentos arrojados da nossa sociedade contemporânea como momentos frutíferos para o olhar da cultura escolar (JULIA, 2012).

Relações locais, regionais e globais da ciência.

Quando pensamos em divulgação científica temos primeiramente o termo "divulgação" entendido como a proliferação de uma determinada informação, de forma neutra, através de um veículo. Já os conceitos de ciência vêm sofrendo modificação ao longo da história, modificações estas que caminham ao lado do contexto histórico da época, mas há quantos anos podemos dizer que existe ciência?

Na busca do conceito de ciência em um primeiro momento encontramos que a ciência "[...] é o conjunto metódico de conhecimento obtidos mediante a observação e experiência [...] "(FERREIRA, 2010, p. 164). A palavra "metódico" utilizada, na qual nos remete ao termo "métodos", procedimento e sistematização, possivelmente está ligada a ideia de ciência feita a partir do século IX, com a criação do termo "positivismo", por August Comte.

O segundo conceito de ciência trazido por Ferreira (2010), parece não estar ligado ao positivismo e está definido como: habilidade (saber) adquirida para um bom desempenho de atividades. Neste segundo conceito a ciência parece anteceder o conceito positivista, abrangendo mais as possibilidades da ciência e seu surgimento. Em uma terceira exposição, presumimos uma ciência descrita em um sentido mais contemporâneo, ligada a sua própria divulgação, Ferreira (2010) chega a descrever como "informação, conhecimento, notícia". No próprio conceito de ciência já está embutida a importância da divulgação.

Na apresentação do segundo conceito de ciência, trata-se da ciência dos significados ou hermenêutica. O desenvolvimento deste projeto caminhará próximo a esta ideia, que estabelece uma diferença entre explicação e interpretação, entre verdade e significado. Considerando a estruturação de seu próprio significado, o mundo é interpretativo e interpretado antes de ser estudado (GALVÃO, 2001).

Mas como a ciência dialoga com a comunidade? Como a ciência dialoga com a escola? Logicamente que o diálogo da ciência (terceiro conceito descrito) é de grande importância para nós. Aqui a ciência é entendida como uma prática social, com dimensões políticas, tendo um papel na história da nossa construção cultural (GALVÃO, 2001).

De acordo com Blanco López (2004), deveríamos entender a ciência como um produto cultural. No entanto, a ciência hegemônica tem sido considerada como portadora do único conhecimento válido.

De acordo com Galvão (2001), esse fato esta relacionado com sua ênfase no método, na razão e na evidencia que lhe estabelece autoridade de produto cultural superior, podendo ser colocada em um patamar superior ao da religião e das experiências subjetivas. Atualmente sofremos resquícios bem representativos deste alto patamar atingido pela ciência, presente em diferentes contextos sociais, como na mídia por exemplo.

Os veículos da ciência & meio ambiente são muitos, diversos e estão presentes rotineiramente em nosso cotidiano, até mesmo em embalagens de produtos, podemos observar menções sobre meio ambiente, natureza, ciência e outros temas correlatos. Desde os primórdios da mídia impressa, de acordo com (BURKE, 2002), nos questionamos sobre as vantagens e desvantagens que trouxeram o crescimento exponencial do acesso a qualquer tipo de informação que quisesse ser veiculada, mesmo podendo estar carregada de falta de clareza e neutralidade de informação.

No século XV já se falava em excesso de informação. A própria organização e sistematização das informações já era problemática, a velocidade pela qual a informação se alastrava já naquela época era assustadora e surpreendente (BURKE, 2002). Dificilmente vivemos, um dia sequer, sem registrar uma referência às descobertas científicas, questões ambientais e seus elementos abrangentes, no entanto, de uma forma ou de outra, as concepções e atitudes veiculadas estão intimamente interligadas ao interesse econômico - o que nos apresenta uma situação conflitante. De acordo com Porto-Gonçalves (1990), quando pensamos nas questões relacionadas ao meio ambiente, ciência e sociedade a distância entre o discurso e a prática é gritante.

Coexistimos como, e quase nos habituamos a ser uma sociedade contraditória em vários sentidos, não somente no discurso e prática como também nas relações homem/natureza. Nossa leitura, por exemplo, da natureza ainda é limitada, parece estar "manipulada", servimos de objeto de determinações linguísticas e sociais, limitando os processos de construção de conhecimento dela (GALVÃO, 2001). Importante perceber que estas influências muitas vezes estão distantes do simples fato de conhecer a natureza e a cultura, distantes do simples usos dos sentidos humanos para essa percepção, conhecimento e interpretação, sendo assim, de acordo com Seniciato e Cavassam (2004), fica difícil termos cuidado, respeito e preservação para com o que é desconhecido.

Discutir ciência e o que significa para cada um e para a escola como um todo se faz cada vez mais necessário em nosso cotidiano e consequentemente no cotidiano escolar. Dentro da discussão da complexidade da "natureza" humana e do homem "natural", Bakhtin (1985) nos coloca em questão se o

homem deve ser estudado como um fenômeno da natureza, já que segundo o autor a ação física humana pode ser considerada um ato, ou seja, não podendo ser compreendida fora de seu contexto, fora da expressão de seu signo, este recriado por nós, os signos, palavras reais e possíveis, pelas quais se inicia um processo de compreensão. Já no fenômeno "natural":

> Não perguntamos a natureza e a natureza nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado (BAKHTIN, 1985, p.305)

O sujeito deste projeto é o aluno, seu olhar e pensamento. O principal objetivo do projeto é observar, identificar, interpretar e produzir as múltiplas ideias de ciência na relação com os alunos e com o ambiente escolar.

O trabalho se constrói, através de uma abordagem qualitativa, identificando os comportamentos que derivem em práticas tentando identificar qual o significado construído pelos participantes, capturando de acordo com Lüdke & André (1986) a "perspectiva do participante".

Dentre as características básicas de uma pesquisa qualitativa, pode-se ressalvar a importância do "significado" que as pessoas dão as coisas e à sua vida, sendo este foco de atenção especial do pesquisador. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Segundo Lewkowicz, et al, "O homem socialmente instituído não se esgota na figura visível delineada pelas práticas e discurso que o instituíram [...]" (2003, p.11).

É importante esclarecer que nosso objeto é tratado como sujeito, opondo-se a ideia do pesquisador como o detentor do poder e da interpretação sobre o outro, para que se abra espaço para sua participação de forma representativa no processo (FREITAS, 2007). Compreendemos o sujeito como o constitutivo no processo da investigação, corroborando com a ideia de Bakhtin (1992 apud FREITAS, 2007, p 29), "[...] o objetivo de estudo nas ciências humanas é homem expressivo e falante [...]", este homem procurado no seu estado mais natural e espontâneo possível. Essa perspectiva sócio-histórica nos permite entender as relações humanas através da linguagem (FREITAS, 2007).

Como dito anteriormente, a faceta cultural é muito ampla e diversa. Como será o olhar do pesquisador, este, que consiga captar estes pormenores, características que muitas vezes aparecem veladas? O modelo epistemológico indiciário contempla esta proposta de observação para a arte,

fotografia, arquitetura, comunidades e escolas, que permeia entre coletivo, individual, cultural, irracional, consciente e inconsciente. (GINZBURG, 1990)

Nos campos, a investigação é construída através da narrativa, podendo ser coletada através da escrita, mas, prioritariamente contada através de história oral. Quando pensamos na investigação narrativa é de extrema importância uma relação horizontal em relação a fala dos participantes (CONNELLY E CLANDININ, 1995) . O investigador escuta a história primeiramente, ele não permanece em silêncio, mas precisamos entender que o sujeito por muito tempo foi silenciado nesta relação, quando este tempo é dado a sua história e seu tempo ganharão também autoridade (conquistada) e valor. (CONNELLY E CLANDININ, 1995).

Como resultado parcial do projeto, temos alguns desafios que não estavam tão claros inicialmente. Estes organizados em quatro grandes áreas: a primeira está relacionada as práticas escolares e sua documentação; a segunda trata-se das narrativas e histórias relatadas; a terceira discute como a ciência chega para a população e última, mas não menos importante a pluralidade cultural.

De acordo com, Chervel (1988) processos culturais na escola são difíceis de serem registrados, por mais que em algum momento haja a necessidade de ser dito ou escrito, não houve preocupação de conservação dos exercícios escolares escritos e como a escola precisa periodicamente de espaço, 99% das produções foram para o lixo.

No início da revisão bibliográfica, percebemos que os desafios no campo educacional brasileiro e as discussões sobre o fracasso escolar trazem a busca de novos referenciais teóricos para a interpretação do universo escolar e uma maior aproximação das ações cotidianas. A ideia de cultura escolar se fortalece nos anos 90 e vem até hoje apresentando muitas tendências investigativas em uma gama variada de pesquisas educacionais, como indicam Faria Filho et al (2004) e Silva (2006).

Atualmente a escola pública brasileira passa por um sério processo de "transbordamento" (NÓVOA, 2006), em que diversos dos conflitos sociais como, religião, saúde, cultura, política são apresentados para a escola, que tenta trabalhá-los de diversas formas, através de projetos, dentro das disciplinas permeadas pelos temas transversais e atividades diversas. Mas observamos que tudo isso não dialoga com o ambiente escolar, quando a escola se dispôs a receber o projeto isso significou abrir uma sala, simplesmente. A agenda escolar está acumulada de atividades desconectadas entre si, mas parecem ser feitas para "cumprir calendário". Desta forma algumas vezes no meio da atividade apareciam outras, como banda, copa, lixo, desfile de aniversário da cidade.

Parece que de alguma forma a escola se afastou de tudo que ela precisaria ter com ela, e a ciência não está em uma situação muito diferente. De acordo com Moreira (2006) a ciência como atividade humana representa um significado social e cultural que muitas vezes fica camuflado nas representações escolares e na mídia propriamente dita. Isso fica claro quando os alunos são questionados em relação à o que é ciência, ou cientista. Todas as respostas não trazem nenhuma informação concreta ou mesmo coerente, por exemplo: *"cientista é o que cientifica, que fica cientificando", "não sei"*, quando questionados de que forma a ciência estava presente no seu dia-dia responderam: *"nada", "a ciência não está no meu dia-dia"*.

Na interação com os alunos, tentamos mostrar a presença constante da ciência em nosso cotidiano, então algumas respostas foram complementadas com exatamente o que foi dito, como *"eu acordo, escovo os dentes, coloco uma roupa, vou a escola, jogo videogame..."*, mas ainda não foi compreendida a dimensão da ciência na sociedade.

O campo da ciência ainda é restrito, restrito pela linguagem, acesso e falta de preocupação com uma divulgação, esta muitas vezes utilizada para interesses particulares.

Em paralelo as atividades que trabalham a ciência de uma forma mais conceitual, realizamos atividades relacionadas a bacia hidrográfica do Rio Itanhaém (ciência local), as atividades foram planejadas e as histórias foram surgindo no decorrer dos encontros. Como a escola é rural e próxima a alguns rios pertencentes a bacia, constatamos que a maioria dos alunos estão cotidianamente relacionados com rios e as histórias narradas também estão, trazem informações preciosas sobre a fauna e flora. Em uma aula conhecemos o Caborja, peixe que serve de alimento e que de acordo com o relato do aluno: *"não morre fácil"*, a troca de informações foi inevitável, pois havíamos trabalhado com esta espécie na graduação.

Em atividade relacionada ás macrófitas aquáticas (plantas aquáticas), objeto de estudo do grupo de pesquisa ecológica do PELD, percebemos que muitos dos exemplares apresentados eram conhecidos dos alunos *: "Ah! essa eu conheço tem na "vala" do lado de casa" (*aluna se referindo a amostra de Salvinia sp), *"no lago do meu tio já vi essa até com flor"* (aluno se referindo ao aguapé - Eichornia sp), *"minha mãe usa a raiz dessa para adubo de planta, ela até vende" (*aluno se referindo ao aproveitamento da raíz do aguapé), *"essa é Vitória Régia? (*aluna perguntando sobre a espécie Ninfeia sp)". Produzimos com os alunos material de divulgação na escola e fizemos um convite para todas as salas da escolas fossem visitar nossa exposição (figuras 2 e 3).

Figura 2: Cartazes produzidos com os desenhos dos alunos e local da exposição.

Figura 3: Amostras utilizadas na exposição.

Esta atividade foi interessante pois os próprios alunos apresentaram as espécies com toda a bagagem que apreenderam com as que já conheciam, de acordo com Galvão (2001), até mesmo na ciência natural, e não só em estudos das ciências sociais, crenças, valores pessoais, e até ideologias culturais influenciam o próprio pesquisador. Desta forma, entendemos que cada sujeito envolvido tem "um rio" ou mesmo "uma bacia hidrográfica" construída ontologicamente em si.

Esta característica da produção de conhecimento pode possibilitar ao pesquisador o trabalho com a divulgação científica e com a cultura na tentativa de contribuir para que os indivíduos percebam-se como sujeitos ativos na apropriação e elaboração do conhecimento local.

O sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das histórias que nos contam (BONDIÁ, 1996). De acordo com Goodson (2007) é imprescindível mudarmos de um currículo prescritivo para um como identidade narrativa, desta forma este projeto começa a se focalizar em uma "aprendizagem narrativa", na qual a narrativa de vida ou de identidade se torna base para o desenvolvimento da proposta.

A diversidade ampla que temos em cada aluno, em cada sala e em cada momento vem à tona em diversas situações e atividades propostas. Quando descrevem um rio muitas palavras são associadas, como: *"cachoeira", "bom no calor", "grande", "bonito", "limpo", "tem peixes", "gelado"*. Uma aluna se utiliza do artificial para "elogiar" o natural*: "limpo como uma piscina"*. Ou podendo associar a algo cotidiano, "*como se fosse uma torneira, onde sai a água"*, mais poéticos como: *"expressão de um momento familiar" e "puro onde você pode expressar seus sentimentos"*. Desta forma outro desafio sem dúvida é trabalhar a diversidade.

A perspectiva da pesquisa em questão é a do professor. Neste caso, evidenciamos a importância do professor como, difusor, criador e parte integrante da cultura escolar desde os primórdios da escola. O espaço da escola como espaço da ciência, compreendido nas suas sutilezas culturais, se apresenta frutífero, já que neste caso o as oficinas pedagógicas estão sendo realizadas no lugar do professor, levando em conta a interação professor-aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Carmen Maria. Educação e Saberes – Correlação com a Natureza e a Cultura. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

AZANHA, José Mário Pires. Educação: temas polêmicos, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985. Disponível em: URLAcesso em: 10 jun. 2014.

BLANCO LÓPEZ, A. Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. Eureka, Vigo, v. 1, n. 2, p. 70-85, 2004. Disponível em: URL:<http://lecturayproducciondetextoscientficos.yolasite.com/resources/educacion_divulgacion_ciencias.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

BURKE, Peter. "Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna." *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 16, n.44, p. 173-185, jan/abr 2002. Disponível em: URL:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&script=sci_arttext> Acesso em : 10 jun. 2014

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. Histoire de l'éducation. Paris. n. 38, p. 59-119. 1988.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In.: LARROSA, J. et al, Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

FARIA FILHO, L. M., G. I. A., V. D. G., Paulilo AL. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, abr/jun 2004 Disponível em: URL: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; Dicionário Aurélio da língua portuguesa.São Paulo: Positivo, 2010.
FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura :as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. "Historia de la educación y historia cultural." Revista Brasileira de Educação, n. 0, p. 63 - 82 set/out/nov/dez 1995 Disponível em: URL: <http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1056>Acesso em : 10 jun. 2014.

_____ Antônio Viñao. "A história das disciplinas escolares." *Revista Brasileira de História da Educação* v. 8, n.3 [18], set/dez, 2012: 173-215. Disponível em: URL: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/93> Acesso em : 10 jun. 2014.
FREITAS, Maria. Teresa. S.; A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS M. T. SOUZA S. J. KRAMER S. (orgs.) Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ed. São Paulo, 2007. (Coleção questões da nossa época; v 107)
GALVÃO, A. Considerações sobre o conceito de ciência. Brasília: UCB, 2001. Disponível em: URL:<ftp://ip20017719.eng.ufjf.br/public/ProAC/MetodologiaCientifica/Metodologia_Cientifica.pdf> Acesso em : 10 jun. 2014.
GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago 2007.
HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas, n. 1, 2001, p.9 - 44 . Disponível em: URL: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>Acesso em : 10 jun. 2014
LEWKOWICZ, I.,CANTARELLI M., "Grupo doze". Do fragmento à situação, Anotações sobre a subjetividade contemporânea.Tradução M. Onice Payer e R. Dias Argentina: Editorial Altamira, 2003.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006. Disponível em: http://www.bahia.fiocruz.br/cienciana estrada/artigos/20100223014020artigo.1.pdf. Acesso em: 10 maio 2014.
NÓVOA, António. A Escola e a Cidadania: apontamentos incómodos. D'ESPINEY, Ruy (org) In. ESPAÇOS E SUJEITOS DE CIDADANIA. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2006. p. 23-40. Disponível em : <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf> Acesso em: 13 maio 2014
PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Os (des)caminhos do meio ambiente. 6.ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1998
ROSA, João Guimarães. Primeiras estórias /de João Guimarães Rosa. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura? Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.
SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento cinetífico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. Ciências e Cognição. v. 13, n.3, p. 120-136, 2004. Disponível em: URL: <http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index.php/cec/article/viewArticle/67>Acesso em : 10 jun. 2014.
SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Pesquisa/Downloads/7620-21321-1-PB%20(1).pdf>.Acesso em: 12 maio 2014.

TRABALHOS COMPLETOS

Imagens – Mídia – Infância

– ARTE, ARTE E MAIS ARTE... QUEM DIRIA?! UMA VIAGEM SURREAL ENTRE IDEIAS, PENSAMENTOS, ILUSÕES E CULTURA.

Camilo Riani; Doutorando / PPGE-UNESP Rio Claro-SP; camiloriani@gmail.com

Resumo (...ou 'Pinceladas'): O presente artigo apresenta discussões em torno do universo da arte, da imagem, da experiência e do pensamento, a partir de proposições de teóricos em um diálogo imaginário entre estas e indagações/reflexões do autor. Desenvolvido em narrativa intencionalmente resvalada pela estética dos ensaios, o trabalho é marcado por imagens inesperadas, cenas entrecortadas e sensações desconectadas, estabelecendo um divertido diálogo entre o universo acadêmico e o artístico; teoria e imaginação; sonho e realidade... Arte, arte, mais arte: seria esta uma dimensão catalisadora da expansão do pensamento, do aprendizado, do conhecimento? Existiria correlação entre isto e uma possível proposta inovadora da ideia de transpensamento, como uma espécie de detonador de descobertas, experiências, subjetivações? Por entre improváveis atalhos do texto, múltiplos fragmentos, citações e proposições se esbarram, brotam e se atravessam de maneira quase insana, sobrepostos freneticamente num brilhante e imenso caleidoscópio. Telas, crachás, rodas intelectuais, brindes e cães furiosos são elementos presentes no passeio pela exposição-congresso, que apresenta uma confluência polifurcada de ideias em torno de distintos campos teóricos, em sintonia com o universo artístico inescapável a todos nós, indicando pontos de partida distintos para uma reflexão sobre as possibilidades da arte como percurso de experiência. Diante de tantos caminhos a bailar pelo texto-ambiente, brotam tentativas frustradas de mergulho com foco mais definido neste ou naquele espaço, enquanto todos os demais se apresentam em plena (ou nenhuma) sintonia. A busca de sentido para tudo isso borbulha entre cores, sons, sensações e dimensões... Imensas interrogações pintadas sobre tecido dão o tom intimista. Como um ensaio cheio de riscos, pautado pela exploração da linguagem artística/simbólica, o texto mergulha pontualmente em proposições teóricas sobre a arte, como as de Benjamin, em passos introdutórios na busca da compreensão inacabada sobre o tema, bem como das inúmeras possibilidades desse universo em torno das ideias sobre a expansão do pensamento.

Palavras-chave (...ou 'Rabiscos'): Arte; Pensamento; Experiência

- ARTE, ARTE E MAIS ARTE... QUEM DIRIA?! UMA VIAGEM SURREAL ENTRE IDEIAS, PENSAMENTOS, ILUSÕES E CULTURA.

Um silêncio titânico inundava o ambiente em cada fresta, cada canto, cada ponto. Minha visão levemente turva se deparava com imagens opacas, enevoadas, porém intensamente luminosas, como uma espécie de farol sobre o rochedo aparentemente familiar. Estranhas paredes vermelhas, repletas de telas, pinturas, desenhos e colagens, anunciavam o inusitado espaço

‘artisticobotequineano’, sem muita lógica para aquele instante quase absurdo. Por mais que tentasse, não entendia o motivo de minha presença no local um tanto amorfo, impregnado por inúmeras formas diferentes da palavra ARTE, ARTE, ARTE...

Tentei gritar em busca de uma explicação para o que se passava, mas a voz permanecia absolutamente presa por mais que forçasse a musculatura da garganta e as cordas vocais, plenamente estiradas, feito elástico em estilingue de moleque caçador. “Nunca mais tomo leite quente com maga verde”, pensei sozinho diante de tantas alucinações, enquanto começava a ouvir estranhos ruídos, vozes e risos ao longe.

Como num passe de mágica, eis que surge à minha frente uma imensa placa em suaves movimentos, com divertidas palavras pintadas em cores totalmente distintas (mas estranhamente complementares), onde era possível ler ‘Matrizes, matrizes, matrizes... Matrizes epistemológicas’. Como isto, se estava em um espaço dedicado à arte, ainda que aparentemente surreal???

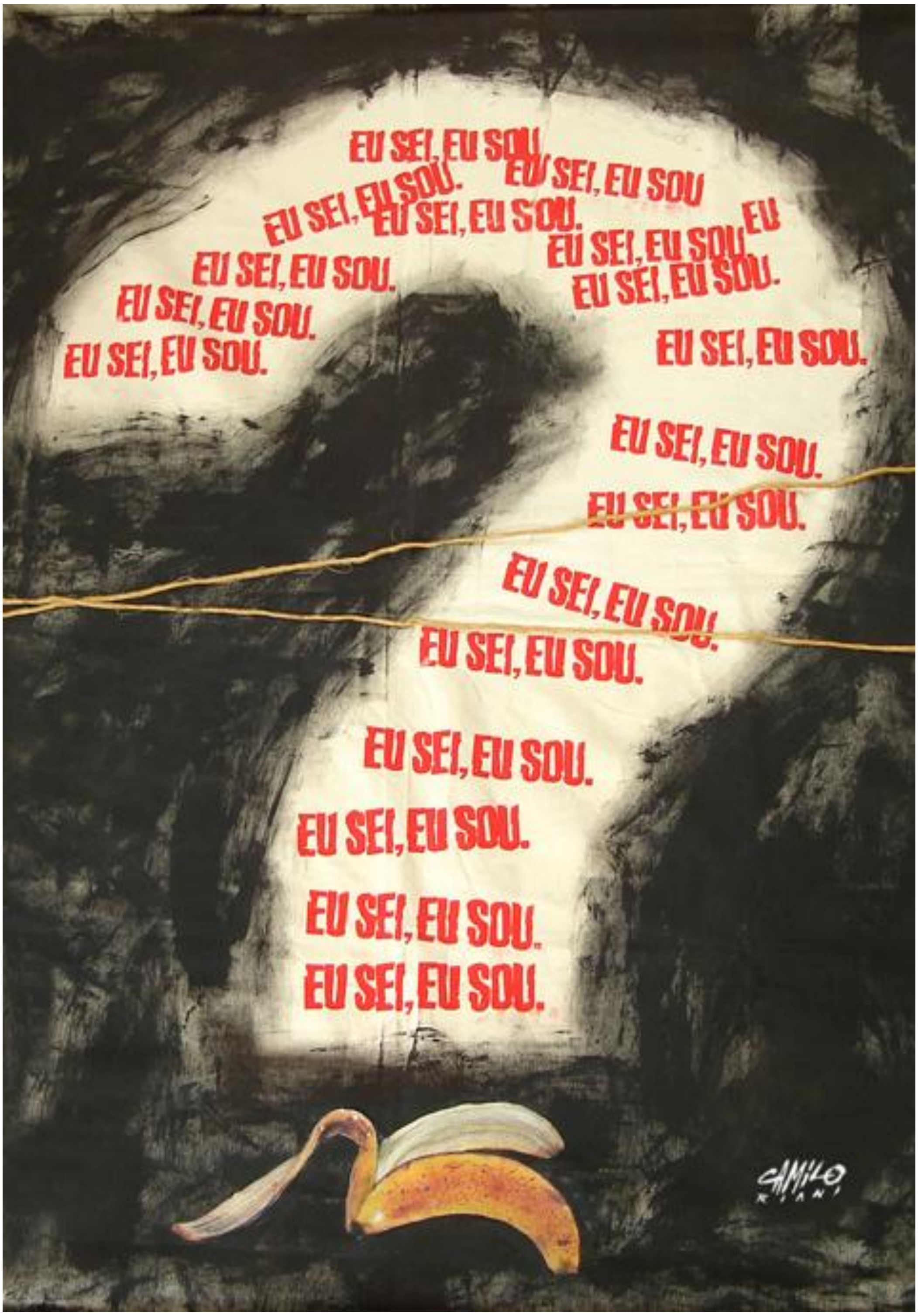
–‘Mas é lógico: só pode ser Arte Conceitual’, respondi instantaneamente a mim mesmo, tentando dar algum sentido ao forrobodó que parecia se instalar. Ao mesmo tempo, pequenas inscrições sobrevoavam o ambiente, que àquela altura começava a se apinhar de gente. ‘Positivismo’, ‘Marxismo’, ‘Pós-modernismo’, ‘ismo’, ‘ismo’ e outros ‘ismos’ moviam-se como letras soltas, em uma impensável alegoria cromática pelo espaço.

‘Não pode ser; isto não está acontecendo!’, repetia comigo mesmo, incrédulo feito cético ao se deparar com o oposto do posto. Mas nada das coisas voltarem a sua aparente normalidade... Nesse momento meus olhos percorrem estranhas paredes inclinadas, enquanto interrogações gigantescas se apresentam alegremente em tecidos dependurados em lugar nenhum. Junto delas, pedaços de palavras soltas bailam naturalmente, ora formando termos como ‘Pensamento’, ora como ‘Educação’, entre outros.

Do mesmo modo que em outras oportunidades, tento esfregar intensamente os olhos. Mas, nesse instante, percebo que não sinto mais tão nitidamente meus próprios braços.

Procuro fixar atentamente o olhar em direção ao simpático senhor que discorre com a naturalidade comum a pensadores imortais, mas não consigo desvendar nem traços, nem rostos; apenas uma silhueta e o crachá que adornava seu peito, composto por sinais e códigos acadêmicos que diziam: Benjamin (1983, p.23). Este, em um rompante como golpe de luz, sentencia: “Sempre

foi uma das tarefas essenciais da *arte* a de suscitar determinada indagação num tempo ainda não maduro para que se recebesse plena resposta".



Realmente, 'resposta' seria a última coisa a esperar nesse instante, quando tudo parecia interagir de modo veloz e extremamente v a g a r o o o o o o o o o o o s o ao mesmo tempo. Ao redor,

inúmeros presentes compunham um contingente de seres, idéias e palavras, numa curiosa fusão reveladora de sílabas em finos raios luminosos a projetar expressões como ‘Teoria Crítica’ e, mais nitidamente, ‘Indústria Cultural’.

Enquanto procurava me reencontrar diante de tanta informação, ouço outra voz distante que anuncia algo em torno da reflexão dos frankfurtianos no resgate da “experiência estética como vivência subjetiva da corporeidade mediante o exercício de seus sentidos”, enfatizando “sua importância como experiência primordial do homem”. As afirmações vinham de um senhor cujo crachá estampava novos códigos: Severino (2006, p.631). Sem compreender como tudo poderia estar se passando, escuto atentamente a imediata e instigante conclusão do intelectual: “A experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea”.

Ainda sem respirar, ouço a voz do mesmo pensador com a identificação que agora trazia: (2006, p.630). Lembrava, ele, que as posições teóricas dos frankfurtianos inauguravam “uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como formação *cultural*”.

Pasmo, começo a sentir vertiginosamente que me encontrava ‘caiiiiiiiiiiiiiiinnnnnnn...’ enquanto mergulhava no roteiro caótico e pleno de sentido, por onde parecia flutuar num vôo sereno. Afinal, alguma coisa deveria ter a chance de começar a se conectar. Grupos animados, cercados por muitas e muitas obras artísticas das mais distintas configurações, bradavam propostas de Bordieu pelo ‘Capital Cultural’, enquanto esmiuçavam seus três estados possíveis: o ‘Incorporado’; o ‘Institucionalizado’ e o ‘Objetivado’, com citações explícitas a esculturas, pinturas, livros e quetais.

Um agitado grupo ao lado lembrava a presença da arte nas reflexões de outros inúmeros intelectuais quando, num intenso flash, alguém anuncia enfaticamente: “Onde o grande caráter moral é combatido, não pode existir grande *artista*. Metastasio não pode ser Dante ou Alfieri. Onde prospera Ojetti pode existir um Dante?” questionava o jovem visivelmente interessado por cultura, arte e política, cujo crachá luminoso e codificado não deixava dúvidas: Gramsci (1982 p.63).

Enquanto pensava sobre o motivo de gastarem tantos parênteses, vírgulas e números, noto – atordoado- o brilho intenso e concentrado que emanava da cabeça de um dos presentes, com sua calvície límpida e óculos fortemente delineados a bradar: "O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a *arte* tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à *vida*; que a arte seja algo especializado”.

Forço a vista cerrando levemente os olhos, quando consigo ler Foucault (1995, p.261). Com o coração paralisado, ouço sua enfática conclusão: “Não poderia a vida de todos se transformar

numa *obra de arte*? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?"

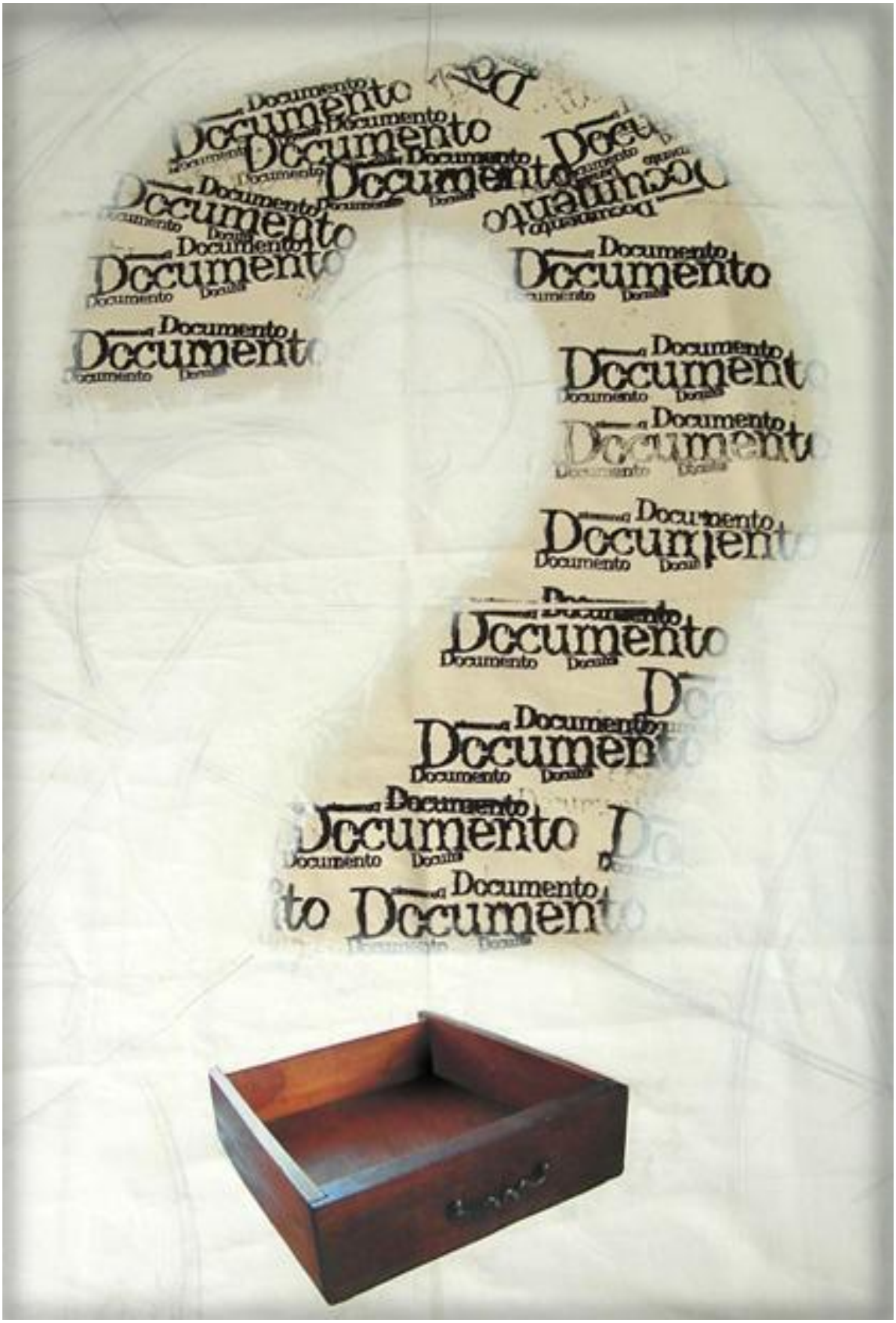
Aplausos, gritos e burburinhos invadem o ambiente, enquanto uma espécie de cão enorme e enlouquecido, surgido do nada, avança ferozmente em minha direção, num iminente ataque sem sentido algum. Tento correr, mas as pernas não respondem, enquanto os pés se afundam no solo amolecido.

'Será que estou mesmo aqui? Ou será apenas efeito daquele amendoim de ontem no Sujinho's?...' tentava pensar, enquanto mirava a gigantesca pintura em códigos que se modificava ativamente, onde pude ler por um instante: 'Pós Modernidade'. Foi quando murmurei com sensação de impotência: '-Pronto! Agora é que a coisa vai girar mais ainda!', sem notar que a cena se voltava a um pesquisador cuja identidade revelava: Gallo (2006, p.554). Ele discorria de maneira clara e objetiva sobre "a origem do termo no campo da *arte*, como *movimento artístico*; apenas depois de se ter consolidado nesse campo é que deriva para as ciências humanas".

Múltiplos fragmentos, idéias e proposições se entrecortavam de maneira quase insana, sobrepostos freneticamente num brilhante e imenso caleidoscópio, repleto das expressões *'arte'*, *'cultura'*, *'estética'*, em suas mais distintas vertentes.

Chego a pensar, por um instante, que não se tratava mais de mera exposição, mas da confluência polifurcada de idéias em torno da própria existência, em sintonia com o *universo artístico* inescapável a todos nós.

Diante de tantos caminhos a bailar pelo ambiente, tento mergulhar com mais foco em um dos espaços, mesmo que todos os demais estivessem em plena (ou nenhuma) sintonia. Talvez, assim, achasse um sentido para tudo aquilo que borbulhava entre cores/sons/idéias/dimensões...


Documento

Novo silêncio pleno no ar, novo foco luminoso, novo encontro distante com o simpático senhor identificado como Benjamin (1983, p.8) discorrendo longamente sobre as *técnicas reprodutivas* que alteraram toda a trajetória da arte na humanidade.

Dizia ele que "o que caracteriza a autenticidade de uma coisa é tudo aquilo que ela contém e é originalmente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico", concluindo: "Como este próprio testemunho baseia-se naquela duração, na hipótese da reprodução, onde o primeiro elemento (duração) escapa aos homens, o segundo — o testemunho histórico da coisa - fica identicamente abalado".

Sem se alterar lembrou, a seguir, que o que é atingido pela reprodução de uma obra de arte "é a sua *aura.* Esse processo tem valor de sintoma, sua significação vai além do terreno da arte".

Com grande naturalidade, prosseguia: "É aos objetos históricos que aplicaríamos mais amplamente essa noção de *aura,* porém, para melhor elucidação, seria necessário considerar a *aura* de um objeto natural" (1983, p.9).

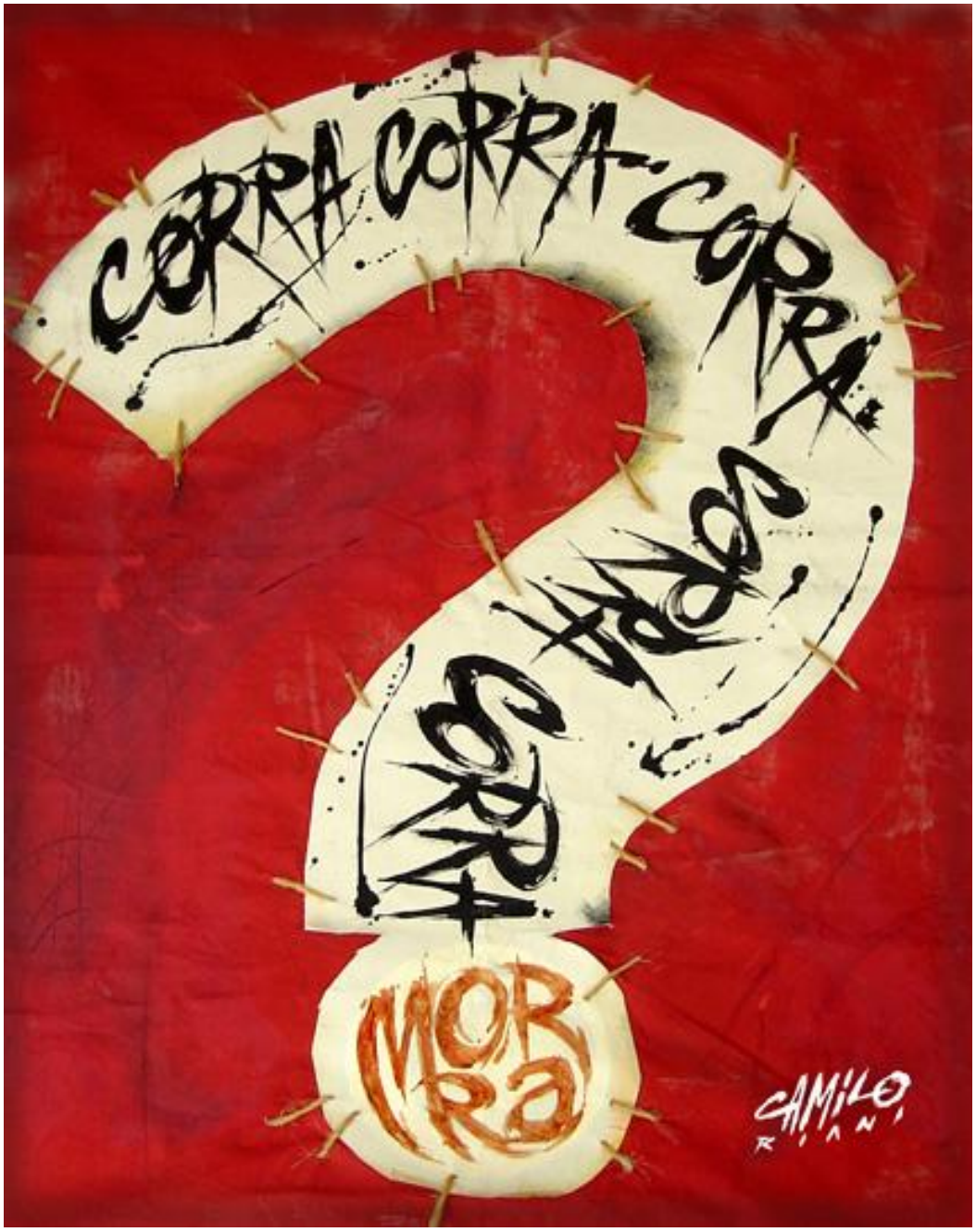
Como se a voz saísse da boca de vários outros, incluindo a minha, continuava ele em sua poética reflexão: "Num fim de tarde de verão, caso se siga com os olhos uma linha de montanhas ao longo do horizonte ou a de um galho, cuja sombra pousa sobre o nosso estado contemplativo, sente-se a *aura* dessas montanhas, desse galho".

A seguir, concluiu: "Tal evocação permite entender, sem dificuldades, os fatores sociais que provocaram a decadência atual da *aura".*

'-Uau!', exclamei de imediato, sentindo que tudo apontava para um lugar revelador de nosso distanciamento em relação à própria 'essência' em tempos acelerados, repletos de fugacidade, consumos e fetiches tecnológicos.

O pensador continuava a passear entre suas próprias ideias, enquanto os números e sinais do crachá se transformavam lentamente, sem ordem rígida nem definitiva – agora (1983, p.21): "Na medida em que diminui a significação social de uma arte, assiste-se, no público, a um divórcio crescente entre o *espírito crítico* e o sentimento de fruição".

'-É isso! É isso que também penso' queria gritar aos presentes, mas meu corpo não se encontrava sólido, embora estivesse ali, aqui, acolá.



De repente, um imenso grupo de jovens encapuzados organizados em blocos e vestidos com roupas pretas atravessa o ambiente, enquanto destrói tudo à sua frente. Poeira, ruídos e desencontros se estabelecem, quando emergem intactas apenas as frágeis telas pintadas e os delicados papéis desenhados, diante de esfarelados totens acrílicos com imagens digitais em alta resolução, num monocromático pó acinzentado. Como se nada estivesse acontecendo, outro grupo se reúne alegremente em torno de alguém dedilhando despretensiosamente um velho violão, fazendo lembrar (e indagar) o motivo da atração que o instrumento despertava em festas, por mais mediana que fosse a interpretação, mesmo com centenas de CDs, iPods e aparelhos de última geração à mão. Vejo, ao

mesmo tempo, imagens fotográficas *envelhecidas artificialmente* flutuando em postagens de jovens 'instagranizados', que utilizam filtros na tentativa de tornar seus registros mais atraentes, mesmo tendo à disposição altíssimas definições coloridas de toda gama. É nesse instante que noto novamente Benjamin (1983, p.13) a enfatizar: "Na expressão fugitiva de um rosto de homem, as fotos *antigas*, por última vez, substituem a *aura".*

'- Bingo!', grita alguém ao fundo, em voz lenta e distorcida... É quando também vem à mente a curiosa valorização preferencial por retratos pintados (ou caricaturas traçadas à mão) no desejo das pessoas, mesmo diante das facilidades e possibilidades infinitamente maiores da fotografia, que parece não traduzir nem despertar a mesma intensidade. Estranho, muito estranho...

Enquanto deglutia as idéias, novos números e realidades surgiam no peito de Benjamin - (1983, p.11): "Desde que o critério de autenticidade não é mais aplicável à produção artística, toda a função da arte fica subvertida". Luzes alteradas para finalizar: "Em lugar de se basear sobre o ritual, ela se funda, doravante, sobre uma outra forma de *praxis:* a política".

Finalmente, parecia que uma espécie de calma agitada começava a brotar, enquanto inúmeros outros pensadores continuavam a destacar a *arte* como foco de importantes reflexões, cada qual a seu modo, em seu tempo, em diferentes matrizes, motrizes e matizes. De marxianos a foucaultianos; de gramscianos a frankfurtianos; de 'bordieuanos' a pós modernistas; de tantos diferentes a tantos outros, de algum modo o universo da *'arte'* se apresentava; ora de maneira central e determinante, ora como componente de reflexão em torno da complexidade humana e suas múltiplas possibilidades. Ouço um estranho som de telefone a tocar lentamente, enquanto divago pela clareza de que uma temática discutida por tantos, de tão distintas ideologias, áreas e épocas, não poderia ser mero apêndice nem reles índice na compreensão desse eterno desconhecido chamado 'homem'.

Sinto intuitivamente, nesse instante, que algo estava por se encerrar ao ouvir a afirmação do mesmo intelectual, que soava como despedida: "As técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte" (Benjamin, 1983, p.21). Enquanto sua imagem desaparecia lentamente, ouço a fala que brotava de sua instigante figura: "O alinhamento da realidade pelas massas, o alinhamento conexo das massas pela realidade, constituem um processo de alcance indefinido, tanto para o pensamento, como para a intuição" (1983, p.10). A essa altura, já relativamente conformado com as sensações inusitadas e simultâneas, mergulho em um vácuo gigante a me perguntar: qual o lugar da arte no cerne da compreensão do homem? Seria ela uma espécie de dimensão catalisadora da expansão do pensamento, do aprendizado, do conhecimento? Existiria correlação entre isto e uma possível proposta inovadora em torno da ideia de *'transpensamento'*, como uma espécie de detonador de descobertas, experiências, subjetivações?

Embriagada por tantas questões, minha mente divaga enquanto ouço a distante e rouca voz da estranha figura com chapéu, cuja identificação em garatujas dizia ‘Leite (2011)`. Em seu discurso sobre o estudo de imagens/arte, destacava a busca por novas percepções e caminhos, especialmente quando “pensamos em situações onde poderíamos romper com os já ditos em direção a uma perspectiva do ainda não dito, do ainda não dado. Pensamos sobre espaços possíveis de produção de subjetividade e de criação de singularidades”. ‘–Caramba!’ exclamo, em concordância, enquanto esboço o mergulho entre referências teóricas e instigantes obras de arte, permitindo um divagar ampliado e inexplorado, ao som da fala do mesmo personagem a defender a possibilidade de pensar a “pesquisa como ‘experiência’ e não como experimento”, em um estado “de quem se coloca a andar, a caminhar”. Por fim, como se filosofasse nas areias de uma praia, com uma gelada bebida em mãos, encerra: “educar o olhar’ é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas”.

Próximo a ele, um simpático senhor murmurava algo sobre a obsolescência de linguagens cada vez mais técnicas, rígidas e plenas de ‘verdades’, bem como a interminável busca pela

compreensão da realidade, apontando a necessidade de caminhos diversos. A extrema valorização da objetividade parece hipertrofiar, cada vez mais, o discurso valorativo do cientificismo. Neste contexto, torna-se necessário e possível a busca por espaços distintos de experiência e 'leveza', afirmava ele, com seu crachá identificado como Calvino (1995), ao mesmo tempo em que concluía: isso "não quer dizer que considero menos válidos os argumentos do peso, mas apenas que penso ter mais coisas a dizer sobre a leveza".

Foi então que, sem aviso prévio, as imagens do ambiente começaram a ter suas cores levemente intensificadas, em uma curiosa exacerbação cromática. A luz se amplificou claramente chegando a cegar por meio segundo, tempo mais que suficiente para que pessoas, telas, mesas, corpos e copos começassem a se desfocar, ao mesmo tempo em que pareciam ter suas formas levemente derretidas. De repente, um imenso vazio - nem som, nem luz, nem imagem, nem riso... Ao espiar com mais calma e leveza, começava a se revelar uma dose sonolenta de imaginação. Teria sido tudo sonho ou vôo livre entre idéias e descobertas de tantos pensadores, correntes, matrizes pelo tempo?

Depois de alguns instantes, chego à conclusão, não sem uma dose de alívio, que esta noite pode ter sido apenas uma peça de ficção (como quase todas as teses, teorias, descobertas e 'certezas')... Mas bem que poderia ser uma gostosa e divertida 'verdade'.

BIBLIOGRAFIA (OU: 'QUEM DISSE O QUÊ?')

BENJAMIN, W. *Textos escolhidos / Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*- 2. ed – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOURDIEU, P. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho.* In: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALLO, Sílvio. *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo: v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LEITE, César D.P. *Experitempos de experinfância: re-cortes de montimagens de-formação.* Tese de Livre Docência. UNESP, 2011.

LEITE, César D.P. *Infância, Pesquisa e Experiência: Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças.* FAPESP e CNPQ – Projeto de Pesquisa, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.* Educação e Pesquisa, São Paulo: v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE O POVO ORIENTAL NA MÍDIA: UMA LEITURA DA REVISTA VEJA

Carolina de Oliveira Françoso Barion; Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Unesp; carolinabarion@yahoo.com
Natanael Pereira de Araújo Junior; Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Unesp; soulnata@yahoo.com

Resumo: Cotidianamente somos atravessados pelas imagens transmitidas nas telas que compõem o cotidiano em uma "sociedade digital" (CASTELLS, 1999). Essas telas, portanto, são as dos equipamentos utilizados pelos meios midiáticos, em especial a tv, a imprensa escrita (jornais e revistas) e a internet. Essa profusão de telas apresentadas pelos veículos midiáticos, em nossa leitura, pode construir um "imaginário social" (DÍAZ, 1996) a respeito de determinados assuntos, podendo estar ligada a ideias coletivas sobre eles. Partindo desse ponto, estamos preocupados com a representação do povo oriental, principalmente após o "11 de setembro" em algumas publicações. Divulgando cada vez mais imagens de "mulçumanos-islâmicos-árabes" como os grandes representantes da esfera oriental de nosso planeta, os veículos midiáticos parecem ter abandonado a ideia anterior de que o corpo do sujeito oriental era aquele ligado aos habitantes de países como Japão, China e Coreia(s), sempre com sua característica mais peculiar evidenciada: o fato de terem olhos puxados. Percebemos que após o "11 de setembro", houve uma ênfase à ideia do oriental ligado aos que eram considerados terroristas. Podemos, dessa forma, problematizar a questão dessas representações, pois elas associam, geralmente, o islamismo à parte negativa do Oriente, construindo um "imaginário social" sobre o sujeito oriental. Desta forma, as imagens referentes ao Oriente, quase sempre, representam cenas onde imperam a pobreza, a violência e/ou o desespero quando se referem a esses sujeitos. O aspecto positivo do oriente, geralmente, cabe a países como o Japão, a China e a Coréia do Sul (que, atualmente, são denominados pela mídia de asiáticos e não orientais), os quais já alcançaram um progresso econômico e tecnológico comparável com o dos países ocidentais e, portanto, não podem mais ser colocados como opostos ao Ocidente. Nessa linha, propomos uma leitura das imagens divulgadas pela imprensa que divulgaram o "acontecimento" (FOUCAULT, 1979) de "11 de setembro" relacionadas à representação dos corpos daqueles que foram, naquele momento (e ainda hoje), chamados orientais. A discussão percorrerá algumas reportagens da revista *Veja*, com o intuito de propor uma reflexão com relação à mudança da representação dos "corpos orientais", antes "japoneses-chineses-coreanos", depois "mulçulmanos-islâmicos-árabes".

Palavras-chave: mídia, oriental, imaginário social

INTRODUÇÃO

E o mundo mudou! (Carta Capital, 2001)

Este estudo tem a intenção de refletir a respeito da construção do imaginário social sobre o "povo oriental". A partir da leitura de algumas reportagens da revista *Veja* (e de outras mídias que consideramos importantes, principalmente a internet), propomos uma discussão que leve em conta a mudança de foco arquitetada pela mídia a respeito desse tema. Nesse sentido, o estudo leva em consideração que, anteriormente ao acontecimento de "11 de setembro", o mundo oriental referia-se aos povos do leste asiático (Japão, China e Coréias), a partir do "ataque ao império" (VEJA, 2001), no entanto, uma nova ideia de povo oriental surgiu: aquela que colocava o chamado "Eixo do Mal"[1] como Oriente.

O imaginário social, na concepção de Díaz (1996, p. 13), revela a construção de modelos sociais concebidos de forma padronizada. "O imaginário social é uma complexa rede de relações entre discursos e práticas sociais" que interage com as individualidades e se constitui com base nas coincidências valorativas das pessoas. "Instala-se nas distintas instituições que compõem a sociedade e atua em todas as instâncias sociais". Dessa forma, entendendo que o imaginário social é uma construção coletiva a respeito de alguns assuntos, buscaremos evidenciar o papel da mídia, aqui exemplificada pela revista *Veja*, para a (re) construção da ideia de Oriente, assim como buscaremos refletir a respeito do que está por trás dessa (re) construção, quer dizer, por qual motivo os veículos midiáticos deixaram de lado o imaginário social sobre o Oriente constituído por habitantes de "olhos puxados" para se alinhar com um imaginário social que opõe o Ocidente ao Oriente pautado em diferenças ligadas a uma ideia também de democracia.

A respeito do discurso midiático, compartilhamos a ideia de que a mídia, por meio do uso de um discurso que lhe é próprio, pode forjar algumas ideias a respeito dos acontecimentos. Isso é possível porque o poder é entendido enquanto uma entidade de controle. Nesse sentido, Djik (2010) estabelece que o poder pode ser exercido mais facilmente por alguns grupos sociais que detém condições de persuasão e manipulação maior que outros, uma vez que encontram-se em posição de prestígio e/ou autoridade diante dos demais. A partir daí, o autor entende que a dinâmica social liga-

[1] O "Eixo do Mal" foi a denominação oferecida pelo presidente George W. Bush ao referir-se aos países acusados de possuírem armas de destruição em massa e que, portanto, poderiam ser os responsáveis por atentados terroristas, a saber: Afeganistão, Iraque, Irã e Coreia do Norte. O discurso proferido pelo então presidente dos Estados Unidos da América foi utilizado para fomentar a "Guerra ao Terror", responsável pela aniquilação de muitos civis no Afeganistão e no Iraque (onde o regime de Saddam Russein também foi destruído) e pela introdução de tropas estadunidenses nesses países, com a justificativa de restaurar a democracia.

se ao estabelecimento de alguns grupos que fazem parte da "elite simbólica", dentre os quais podemos citar: políticos, jornalistas, escritores, professores, advogados e burocratas.

A partir do entendimento de que a mídia e os profissionais que dela fazem parte têm grande influência na consolidação de algumas ideias a respeito dos assuntos por ela noticiados, compartilhamos a ideia de que a representação dos corpos insere-se no contexto da sociedade, não só de que ele faz parte, mas também daquele que o concebe. Dessa maneira, o entendimento da representação do povo oriental passa pela compreensão de que a concepção desse corpo se dá de maneiras diferentes de acordo com a sociedade em que se insere a mídia, o que nos leva a concluir que os textos são construídos e assimilados de maneiras diferentes dependendo do contexto cultural da mídia, que, assim, constrói um imaginário social ocidental a respeito do povo oriental.

Dentro dessa perspectiva, alinhamo-nos com o pensamento foucaultiano a respeito da ideia de acontecimento, já que o "11 de setembro" provocou um desvio nos rumos da história, uma vez que, anteriormente a ele, poucos imaginavam que a grande potência mundial, os Estados Unidos da América, poderia ser atacada por povos considerados atrasados, como o Afeganistão, por exemplo. Assim, a ação coletiva posterior ao "11 de setembro" em relação aos terroristas, muda, como bem enfatizou a reportagem de capa da revista *Carta Capital* e, em certa medida também a *Veja* após esse acontecimento.

Apoiados nessas ideias, estruturamos este estudo a partir de três pontos: primeiro, baseando-nos em alguns autores como Castells (1999) e Burke (2006), propomos uma discussão que visa compreender a mídia contemporânea inserida em um "paradigma da informação" e que, por isso mesmo, fomenta a construção de imaginários sociais a respeito de alguns assuntos, ora aprofundando discursos, ora construindo novos, os quais se materializam em ações. Assim sendo, o discurso pauta-se tanto nas coincidências valorativas a respeito dos assuntos, como na materialização dessas coincidências, reconhecidas nas atitudes diante da vida.

Em um segundo momento, abriremos a discussão a respeito da ocorrência de um imaginário social sobre o povo oriental e sua mudança de foco a partir do acontecimento de "11 de setembro". Nessa perspectiva, o povo oriental, antes entendido enquanto detentores de corpos com uma fisionomia baseada em alguns aspectos, como: olhos puxados, cabelos lisos, negros e de corte "tigela" e tronco magro, a partir daí passam a ser representados por corpos com outras características, como: barbas longas, cabelos escondidos por turbantes e pele parda.

Para finalizar o estudo, buscamos na revista *Veja*, algumas reportagens que estruturaram nosso estudo, a fim de abrir a discussão para a comunidade científica, como meio de entendimento da mídia enquanto fomentadora da (re) construção de um imaginário social sobre o povo oriental.

A MÍDIA ENQUANTO FOMENTADORA DE IMAGINÁRIOS SOCIAIS

Após os atentados terroristas contra as torres gêmeas do World Trade Center - WTC, que ocorreram no dia 11 de setembro de 2001 em Nova York, passamos a olhar de outra forma o povo oriental. Aliás, a partir dessa data conhecemos um novo povo oriental, aquele que causou todo o caos em Nova Iorque.

Dentro dessa perspectiva, estamos preocupados em compreender a mudança de foco na construção de um imaginário social sobre o "povo oriental" nas reportagens que noticiaram o acontecimento de "11 de setembro", pois acreditamos que a partir dela, basta observarmos a imagem de algum homem barbudo, de turbante, divulgada por alguma mídia (televisão, jornais impressos, revistas ou internet), para emitirmos um juízo de valor: este indivíduo representa o que há de mais atrasado em valores morais e também uma ameaça à "democrática" sociedade Ocidental. A respeito disso, a revista *Veja* do dia 19 de setembro de 2001, oferece um esclarecimento a respeito das consequências da eminente guerra contra o Afeganistão:

> Mesmo que se descubra que o Afeganistão está diretamente envolvido, ataques aéreos não seriam decisivos naquele país arruinado por mais de duas décadas de guerra civil e pela insana política de retorno aos costumes medievais implantada pelo Taliban (VEJA, set. 2001, p. 53)

Seria o motivo de tanta calamidade a falta de democracia, uma vez que não seguem os costumes dos povos ocidentais? Para aqueles que nunca tiveram a oportunidade de conhecer o Afeganistão, eis o modo como o mesmo é retratado nas páginas da revista *Veja*: um país completamente destruído, cuja população usa turbante (homens) e burca (mulheres), não gosta da modernidade e que tem homens saídos das sombras dispostos a tudo para matar. Em meio a tudo isso, encontramos um sistema de governo ditatorial, que beira à insanidade, uma vez que estabelece para a população costumes medievais, totalmente diferente do que se encontra no ocidente, cuja modernidade impõe um sistema democrático e livre. Ora, se o país já se encontra em situação calamitosa por escolher um sistema de governo insano e ditador, então os Estados Ocidentais não

podem ser responsabilizados pelo caos que se instalou no Afeganistão após o "11 de setembro", que, na realidade, já havia se instalado anteriormente à presença estadunidense no local.

Para esclarecer alguns pontos relacionados ao islamismo e ao mundo mulçumano e, principalmente, para menos diminuirmos nosso preconceito contra estas pessoas, utilizaremos nesta parte do trabalho o livro *O Mundo Mulçumano*, de Peter Demand (2004).

O primeiro aspecto que acreditamos ser de grande relevância para este trabalho e que Demand (2004) esclarece através de sua obra diz respeito as diferenças entre o que seja mulçumano e o que seja o islamismo, pois:

> O termo mulçumano refere-se a um fenômeno sociológico, enquanto islâmico diz respeito especificamente à religião. Desta maneira, por exemplo, pode-se afirmar que o Paquistão possui uma maioria muçulmana: mas nem por isso é um Estado islâmico. Islamismo e islamista, por sua vez, são utilizados para definir o movimento religioso radical do islã político, inspiração que também se chama popularmente de fundamentalismo muçulmano [...] O termo islã é usado ainda para definir determinadas áreas geográficas e civilizacionais, como península arábica ou o chamado Oriente Médio, onde a religião islâmica é predominante. (DEMAND, 2004, p. 14)

Desta maneira, fica claro que é incorreto usar os termos muçulmano e islâmico como sinônimos, fato este que ocorre com grande frequência em nosso país. Portanto, como esclarece Demand (2004), o termo islã refere-se especificamente a uma determinada religião. A confusão terminológica se deve ao fato de que a atuação do islã não pretende se limitar a esfera religiosa, mas a atuar e comandar todas as esferas da vida de qualquer sujeito. Destarte, o islã pretende dominar a vida social (valores morais, padrões de comportamento), a economia, a política e estender esses valores para outras regiões do mundo.

Esta ideia se fortalece ao pensarmos que "o mundo mulçumano abrange, nos dias de hoje, cerca de 1,3 bilhões de seres humanos, um quinto da humanidade com a qual precisamos inevitavelmente repensar a convivência" (DEMAND,2004, p. 13) e de que o islã é a religião com o maior número de seguidores segundo o Vaticano, pois de acordo com o site da BBC do Reino Unido:

> Dados recolhidos em 2006 indicam que 19,2% da população mundial é formada por muçulmanos, enquanto 17,4% são católicos, disse o editor do Anuário Pontifício, monsenhor Vittorio Formenti, em entrevista publicada na edição deste domingo do jornal do Vaticano, L'Osservatore"Inserir notícia a respeito da influência do EI (Estado Islâmico)

O outro termo que iremos elucidar por meio do livro *O Mundo Mulçumano* diz respeito ao conceito de fundamentalismo, para ser mais exato: "fundamentalismo muçulmano", pois

associamos fundamentalismo exclusivamente ao islamismo ou ao mundo muçulmano. O que a maioria das pessoas ignora é o fato de que o fundamentalismo refere-se a um movimento religioso que surgiu a um século dentro do protestantismo norte-americano (DEMAND, 2004, p. 14)

Como se pode perceber, o imaginário social a respeito do povo oriental envolve inúmeros aspectos, dos quais buscamos compreender apenas um deles, quer seja o de refletir a respeito da mudança de foco relacionada ao termo, antes ligada aos corpos de japoneses, chineses e coreanos, hoje a de islâmicos.

A(S) REPRESENTAÇÃO(S) DO POVO ORIENTAL: JAPONESES OU ISLÂMICOS?

De acordo com o que discutimos acima, a construção de um imaginário social sobre o povo oriental, a partir do acontecimento de "11 de setembro", mais do que ter passado por uma mudança de foco, em que uma ideia sobrepõe a outra, passou a ser a somatória de povos que, do ponto de vista locacional, não estão exatamente na porção oriental (levando em consideração que a América, onde está o estado considerado a grande potência militar, os Estados Unidos) em relação ao que entendemos como Ocidente. Em outras palavras, se o povo oriental era restrito àqueles que antes se opunham do ponto de vista da orientação geográfica ao que entendemos como Ocidente (Japão, China e Coréias), hoje também agrega outros povos, como Afeganistão e Iraque, por exemplo.

Ao pensarmos sobre o corpo é necessário identificarmos o contexto em que o mesmo está inserido, pois

> o corpo tem uma história. A concepção do corpo, seu lugar na sociedade, sua presença no imaginário e na realidade, na vida cotidiana e nos momentos excepcionais sofreram modificações em todas as sociedades históricas. (LE GOFF; TRUONG, 2012, p. 10)

Desta maneira, segundo Le Goff e Truong, o conceito de corpo sofre modificações quando este se situa em diferentes contextos históricos e culturais. Sendo assim, é interessante percebermos que quando pensamos no corpo do sujeito Oriental, este corpo se difere principalmente através dos aspectos físicas corpo do homem Ocidental. Podemos constatar esta influência do contexto histórico na formação do imaginário social ao pensarmos sobre o corpo do homem Oriental. Assim, percebemos que uma das consequências dos atentados ocorridos em 11 de setembro de 2001, em Nova York, é uma nova forma ocidental de olhar para o homem oriental. Uma nova forma composta por duas operações básicas da matemática: a adição e a divisão. Adição e divisão de que? A seguir, iremos explicar nossa leitura.

Adição de novas representações de paradigmas de corpos ao imaginário do que seja o indivíduo Oriental. Defendemos esta leitura ao observarmos que antes dos ataques terroristas de 11 de setembro, ao nos referirmos ao povo oriental, a grande maioria das pessoas, se referia principalmente aos povos asiáticos. Aliás, o senso comum manifestava uma ideia das representações deste homem através de piadas, de tom pejorativo na maioria das vezes, sobre o homem asiático como um sujeito que é sempre igual ao seu semelhante. Ou seja, um indivíduo de olhos puxados e com cabelo com corte tipo "tigela". É interessante observarmos que através desse comentário o senso comum não distinguia, fisicamente, os diferentes homens asiáticos. Isto é, se era japonês, chinês ou coreano, por exemplo; de acordo com este raciocínio todo oriental (aqui pensamos nos japoneses, chineses etc.) é igual fisicamente a seu semelhante.

Retomando o segundo aspecto de nossa leitura, iremos agora explicar nossa segunda interpretação pós 11 de setembro, ou seja, o aspecto da divisão. Através desse acontecimento a grande maioria das pessoas ficou sabendo que o universo do mundo oriental não era constituído somente por indivíduos de pele amarela, olhos puxados e cabelo negros, lisos e com corte "tigela" (no caso dos homens e franja nas mulheres), mas também por afegãos, iraquianos, egípcios etc. Desta forma, a constituição do universo oriental se "divide". Isto é, deixa de ser constituído por apenas três povos (japoneses, coreanos e chineses) e amplia a quantidade de povos que a constituem. Na verdade, a divisão não houve. O que houve foi que grande parte da população ocidental passou a conhecer um pouco mais sobre o Oriente. Esta observação, no entanto, não invalida nossa leitura, pois insistimos em uma interpretação representada pela operação matemática da divisão. A partir de 11 de setembro de 2001, além de conhecer um pouco mais sobre o Oriente, o Ocidente passa a dividi-lo. Por um lado, a esfera civilizada e de grande desenvolvimento tecnológico é representada por japoneses, chineses e coreanos (leitura essa que muitas vezes faz vista grossa às violações de direitos humanos que ocorrem na China e ignoram as atrocidades do ditador da Coreia do Norte, Kim Jong-un, a quem se opõe a seu governo). De outro lado, a imagem estereotipada do oriental construída principalmente a partir da imagem do terrorista responsável pelo atentado às torres gêmeas: Osama bin Laden. Ou seja, homens corpos magros e altos, pele parda, barbas compridas e usando turbante. Resumindo, de um lado o bem – representado pelo chinês, japonês e sul coreano – de outro o mal, representado por afegãos, iraquianos, mulçumanos etc .

Por meio de uma leitura a respeito do corpo em nossa história recente constatamos, como Le Goff e Truong (2012) nos apontaram acima, a importância do contexto cultural, social e histórico na construção do imaginário social do corpo oriental, assim como de suas representações.

O IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE O POVO ORIENTAL NA REVISTA VEJA, A PARTIR DO ACONTECIMENTO DE "11 DE SETEMBRO"

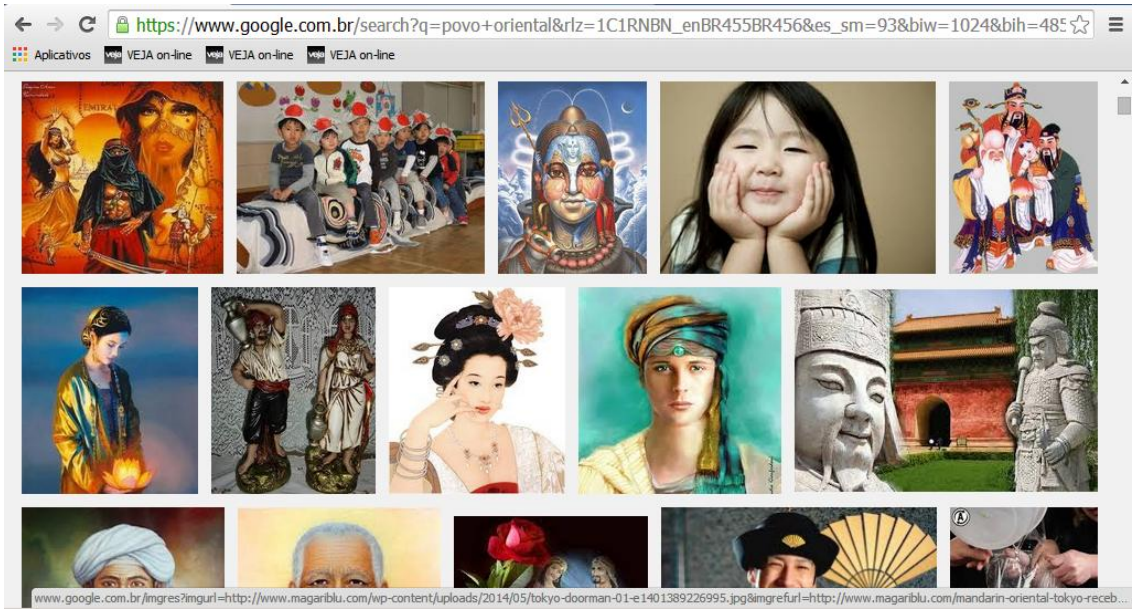
Com a intenção de evidenciar as ideias aqui propostas, escolhemos trabalhar com algumas imagens que nos chamaram a atenção na revista *Veja* e também em algumas outras mídias, a fim de fomentar nosso estudo. Assim, iniciamos nossa reflexão com a capa da revista *Veja* do dia 19 de setembro de 2001, que noticiou o acontecimento de "11 de setembro":

Figura 1: capa da revista Veja que noticiou o "11 de setembro"

Fonte: Veja, 2001

Ao chamar a atenção do leitor para a seguinte ideia "Ocidente X Oriente: o choque de civilizações", a revista leva o leitor a uma certa estranheza, uma vez que o povo oriental, nesse caso, leva em consideração os povos árabes, e não os do leste asiático, tão conhecido do público em geral, não só pelos aspectos físicos, mencionados acima, como também pela ideia de que são pessoas consideradas muito inteligentes e disciplinadas. Ao digitarmos a expressão "povo oriental" no site de busca Google, encontramos as seguintes imagens:

Figura 2: O "povo oriental" no site de buscas google



Fonte: www.google.com.br

As imagens mostram habitantes de "olhos puxados", cabelos lisos e negros e personagens que fazem referência principalmente aos japoneses. Não há personagens, pelo menos nas primeiras imagens que captamos, a pessoas do mundo árabe, agora entendido pelas revistas como "povo oriental".

Ao pensarmos a respeito do que entendemos como povo oriental, as imagens que nos vem à mente também são daquelas mostradas pelo google. Desde crianças, somos ensinados nas escolas e nas imagens dos veículos midiáticos que o povo oriental é aquele onde estão japoneses, chineses e coreanos. Pensando a respeito da mudança (ou da somatória) ocorrida a partir do acontecimento de "11 de setembro" a respeito da representação do povo oriental, convergimos na ideia de que essa mudança está associada à uma nova fase da estrutura econômica e política dos habitantes de "olhos puxados".

Nesse sentido, hoje o mundo oriental é o espaço ocupado por homens barbudos, que usam turbantes e mulheres, que usam burca, submetidas às vontades de seus maridos. A versão japonesa, chinesa ou coreana, tornou-se demasiada progressista para ser considerada oriental e foi substituída pelo modelo islâmico, a qual é digna de medo, pois é onde estão os povos terroristas, podendo ser

entendida como um "anti-ocidente", já que está associada, também, a costumes muito arcaicos e anti-democráticos, o contrário do que ocorre do lado de cá do oceano:

Dessa forma, a guerra travada contra o Afeganistão, posteriormente ao "11 de setembro", não foi a causadora da situação de caos que se estabeleceu no país (maior suspeito pelos ataques) uma vez que o mesmo já se encontrava em situação calamitosa. Esse apelo é bastante claro na reportagem da *Veja*:

> Mesmo que se descubra que o Afeganistão está diretamente envolvido, ataques aéreos não seriam decisivos naquele país arruinado por mais de duas décadas de guerra civil e pela insana política de retorno aos costumes medievais implantada pelo Taliban (VEJA, set. 2001, p. 53)

Nessa linha, propomos que a mudança de foco na representação do "povo oriental" a partir do acontecimento de "11 de setembro" baseou-se em duas premissas: primeiro a de que a sociedade então considerada oriental (japoneses, chineses e coreanos) tornou-se demasiado parecida com a Ocidental, não constituindo mais um contraponto à mesma e segundo para cumprir com a função de que o povo oriental é a oposição ao ocidental sobre todos os aspectos, cultural, social, econômico, político e até geográfico, o que justifica a necessidade de ser combatido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho insere-se nos esforços de se compreender a mídia dentro de um contexto em que a mesma se torna a principal fonte de informação para o indivíduo contemporâneo, principalmente os meios de comunicação de massa, como TV, internet e mídia impressa. Nessa linha, acreditamos que o papel da mesma é fundamental para a construção de ideias coletivas a respeito dos assuntos, fundamentando coincidências valorativas, aqui entendidas como "imaginário social". Dessa forma, não deve passar despercebida sua influência na materialização de discursos, que extravasam as folhas do papel e as telas da televisão e dos computadores, para ganhar as ruas, nas ações do cotidiano das pessoas.

Finalizamos observando a importância do imaginário social, pois de acordo com Díaz (1996, p.11),

> O imaginário atua como um regulador de condutas (por adesão ou rejeição). [...] Produz efeitos concretos sobre os sujeitos e sua relação de vida, assim como sobre as relações humanas em geral. (tradução nossa[2])

Esta citação nos faz lembrar do preconceito existente em nosso país em relação ao negro, expressos em atitudes como: se a polícia abordar dois homens, um branco e um negro, sem dúvida o primeiro a ser abordado, e considerado suspeito é o homem negro. Da mesma forma, por meio dos meios de comunicação de massa o homem oriental, representado também pelo muçulmano, passa a ser visto, no imaginário social ocidental construído pelas mídias, como um potencial suspeito depois dos atentados terroristas de 11 de setembro.

REFERÊNCIAS

BRIGGS, A. e BURKE, P. **Uma história social da mídia:** de Gutenberg à Internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
CARTA CAPITAL. São Paulo: Carta Editorial Ltda, n. 157, 2001. 66 p. Semanal. ISSN 0104-6438.
CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
DEMAND. P. **O mundo muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2004.
DÍAZ, E. **La ciência y el imaginario social.** Buenos Aires: Biblos, 1996.
DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979
LE GOFF, J. e TRUONG, N. *Uma história do corpo na Idade Média*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
VEJA. São Paulo: Ed. Abril, n. 37, 2001. Semanal. ISSN 0100-7122.

[2] El imaginario actúa como regulador de conductas (por adhesión o rechazo). […] Produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida de relación, así como sobre las realizaciones humanas en general. (DIAZ, 1996, p. 11)

CONHECIMENTO MATEMÁTICO SE NÃO ACONTECE, O QUE ACONTECE: ENTRE OLHARES E COMPOSIÇÃO

Lêda Ferreira Cabral; UNESP/Rio Claro; ledafcabral@gmail.com
César Donizetti Pereira Leite; UNESP/Rio Claro; cesar@rc.unesp.br

Resumo: Neste artigo apresentam-se considerações sobre uma pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Matemática, que teve como objetivo refletir sobre e com as produções que as crianças apresentam a partir das observações e de vídeo gravações na aula de matemática. O cenário de investigação foi a sala de aula de matemática, onde foram realizadas gravações junto a uma turma do 5º ano do ensino fundamental I de uma Escola Pública Municipal de Caxias-Maranhão. No decorrer do período em que se esteve no cenário de constituição da pesquisa, procurou-se observar a sala e o que lá se mostra em seus múltiplos aspectos. A aula de matemática e os acontecimentos que permearam aqueles momentos fizeram pensar na pesquisa como experiência e na educação do olhar. Deste modo, impulsionada pela ideia de pesquisa como experiência e aberta a ser tocada pela experiência de pesquisa, são consideradas as relações que lá se desvelaram como "experiências matemáticas" e a eles se toma como a ideia de acontecimento. Os olhares sobre os achados indicam vestígios de que, entre outras coisas, enquanto o conhecimento matemático é abordado, trabalhado pelo professor em sala, os alunos constroem diferentes maneiras de entrar e sair da aula de matemática, mesmo sem sair da sala de aula ou mesmo, dos muros da escola. Observaram-se em alguns momentos as manifestações da forma criança de ser, forma esta que não cabem categorizar ou hierarquizar, ou ainda temporalizar, mas, cabe olhar os modos diferentes, de quem escapa, escorrega, corre por entre os tempos infantis e apresenta mesmo em meio ao tempo cronometrado, padronizado, matematizado, modos outros de ver e perceber a matemática a sua volta. Assim, ao observar a sala de aula, percebe-se que enquanto o conhecimento matemático se apresenta na sala de aula, outras coisas também acontecem e é importante que sejam usadas como fenda para continuidade do processo de constituição do conhecimento matemático, por meio das manifestações matemáticas e também das manifestações da infância.

Palavras-chave: Pesquisa Experiência; Experiências Matemáticas; Manifestações Infantis

QUESTÕES PRIMEIRAS...

O presente texto teve como ponto de partida, registros escritos e vidiogravações, de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Matemática, que teve como cenário de investigação a sala de aula de matemática, a mesma foi desenvolvida junto a uma turma do 5º ano do ensino fundamental I de uma Escola Pública Municipal de Caxias-Maranhão. Neste trabalho, seguimos uma pista: Refletir sobre e com as produções que as crianças nos apresentam a partir das observações e de vídeo gravações na aula de matemática.

Trilhando essa pista, andamos por territórios, por vezes desconhecidos, visitamos "entre" lugares e vivemos encontros. Lançamo-nos na pesquisa como experiência, mostramos como este estudo foi se tornando o que é, e elucidamos as "marcas" que o constituíram quando nos pomos na caminhada da pesquisa com crianças, tendo como ponto de partida a infância que habita nelas e nos contagia quando com ela entramos em contato.

No entorno dessa pista, percorremos a sala e os acontecimentos que se mostram em seus múltiplos aspectos, procurando perceber como e/ou que conhecimentos matemáticos se apresentam durante a aula.

Nesse movimento, ouvimos diferentes autores, dentre eles Gallo (2008) que nos ajudou a pensar a sala de aula, como acontecimento, e pensar o aprendizado como algo que não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, ele ultrapassa todas as fronteiras e ao ultrapassá-las pode instaurar múltiplas possiblidades.

Caminhando nessa direção, encontramos nos escritos de Larrosa (2002) sobre a ideia de experiência e Agamben (2005), quando nos fala que o homem moderno foi expropriado de viver experiência e Masschelein (2008), em seus escritos sobre por uma "pedagogia pobre", possibilidades de diálogo para pensar a pesquisa como experiência e nesta experiência de pesquisa deixar-se encantar pela abertura propiciada pela educação do olhar.

Com um olhar atento, aberto para perceber a realidade da sala de aula e sendo tocado por ela, no dizer de Masschelein (2008), estando atento ao que é dado, é apresentado praticando uma educação do olhar, que coloca em condição de fragilidade diante do outro, era conduzida, tocada, motivada pelas vozes, gestos, experiências, vivências e modos de expressar-se dos alunos percebidos durante as gravações, pensando na e pelas filmagens.

Outras ideias foram surgindo e tem nos ajudado a falar dos acontecimentos vivenciados na aula de matemática, uma delas, é a prática pedagógica tomada aqui com o apoio dos estudos de Leite (2011), como "experiência educativa", O autor tem trabalhado com a ideia de "pesquisa como experiência" e tem apresentado questões referentes à infância, a linguagem, a escola, bem como novas formas de olhar para a escola, os professores e as crianças, e as relações que nela se apresentam.

Dentro de uma experiência educativa, motivada pela ideia de experiência, falar de experiências matemáticas se apresenta como possibilidades de um olhar atento, de abrir-se para perceber com todos os sentidos o que acontece no cotidiano da aula de matemática, como os alunos

constroem (não) sentidos para a matemática, que manifestações da infância se apresenta nas relações com o professor e com seus colegas em sala.

Nesse sentido, Agamben (2005, p.85) nos acompanha para ajudar a pensar o tempo como acontecimento, e segundo ele "brincando o homem desprende-se de um tempo sagrado e o esquece em um tempo humano". Deste modo, tempo aqui se apresenta como uma possibilidade de inversão da lógica temporal para uma lógica atemporal. Tempo estaria mais ligado a um entre, que dá espaço para a subversão ao que lhes é dado, lhes é apresentado, como modo de conceber determinado conhecimento, um movimento de liberdade, que potencializa espaços de criação (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Nessa perspectiva procurando tecer (não) sentidos ao que 'aconteceu' nesse caminho de pesquisa, a noção de "acontecimento" aparece como possibilidade para pensar as cenas, que compõem esse texto. Partindo da ideia de que no caminho construímos modos diferentes de caminhar, deslizar por entre os achados de pesquisa decorrente do encontro, tentamos junto a Gallo (2008) "pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos" (p. 53) e assim a sala de aula como lugar do "acontecimento".

OUTROS CAMINHOS...OUTRAS MIRADAS...

A ciência busca cada vez mais o rigor e a objetividade, no entanto, as pesquisas e principalmente aquelas relativas ao campo da educação não podem deixar de levar em conta as subjetividades e os afetos. Os indivíduos são afetados e até contaminados por eles. Nesse momento, encontramos Manoel de Barros que diz: "Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. [...] A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas" (BARROS, 2003, XIV). Nessa linha de pensamento, com o olhar atento de quem se abre para as possibilidades que a intimidade produz, emana a afetação, e desta forma, a pele pode atuar como componente de subjetivação da pesquisa e os afetos como potencialidade do corpo de sentir.

Nessa direção, a pesquisa como experiência possibilita pensar com as produções que as crianças apresentam a partir das observações e de vídeo gravações da aula de matemática, uma vez que trabalhar com questões ligadas a infância possibilita novas formas de pensar, ver e fazer pesquisas, pois a ideia de infância cria um movimento de modernidade. Sendo assim, "sem negar o lugar da sensibilidade e da imaginação como formas legítimas de conhecimento, as ciências

humanas podem e devem redefinir seu lugar no âmbito das ciências modernas" (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 27).

Os achados foram constituídos por meio de registros das observações feitas em diários de campo e vidiogravações na escola. Os encontros ocorriam sempre as terças e quintas-feiras, dia da aula de matemática, atendendo ao cronograma e horário de aula pré-estabelecido pela direção da escola e foram realizados durante os meses de março a julho do ano de 2012. O recurso da filmagem é importante, uma vez que com ela têm-se fragmentos que podem compor o dia-a-dia da sala de aula, e poder retornar sempre que for necessário (LEITE, 1998).

No decorrer das gravações, os alunos começaram a manifestar afeto com a pesquisadora, e quem estava a princípio fazendo as observações e registros começava a ser notada, convidada a participar das atividades e do cotidiano da classe e da escola. Nessa relação, abre-se possibilidade para olhar e sentir qual a relação que as crianças criam com os colegas, com a professora, com a matemática da escola, com a matemática da e na vida.

Durante o período de realização das atividades na escola, a professora trabalhou os temas sistema de numeração decimal - onde foram abordados os aspectos sobre o reconhecimento das classes e ordens, leitura, e representação dos números, identificação do valor relativo e do valor absoluto. Sobre este componente foi trabalhando até a 7ª ordem como destaca a professora:

"Nós só veremos até a 7ª ordem, as outras vocês só irão ver na outra série".

Essa fala da professora de certo modo, chamou a atenção, pois apresenta um corte temporal na aula de matemática e leva a pensar a ideia de currículo, ou seja, é o currículo que determina o que deve ou não ser trabalhado em determinado nível de ensino, e por conta disso, em muitos momentos, o que os alunos querem que seja trabalhado naquela aula, poderá ser visto em outro momento.

Outro componente trabalhado foi com relação à prova real da adição e da subtração. Acerca da prova real da adição, foram abordadas as ideias relacionadas às propriedades comutativas, associativas, e a operação inversa, e a prova real da subtração foi explicada pela professora por meio dispositivo prático. Também foram trabalhadas as expressões numéricas; desta foi explorado: expressões envolvendo as operações e expressões numéricas envolvendo sinais de associação.

Do pensamento de Benjamim (1987) depreende-se a ideia de constructo para expressar que as imagens, bem como as cenas que compõem esse texto podem não seguir a ordem cronológicas dos fatos, sendo pelos autores compostos fragmentos os quais se organizam e podem nos levar a

pensar na relações que se estabelecem na sala de aula. Assim, consideramos que a narrativa "(...) não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (Idem, p. 204). Nessa perspectiva, as gravações são consideradas aqui como fragmento benjaminiano.

Esclarecemos que ao compor as situações, são atribuídos nomes fictícios para preservar a identificação dos alunos da escola participantes das situações aqui apresentadas. No que tange ao tratamento com as imagens e com as situações, fica a convicção de que estas não se esgotam no que aqui se apresenta, mas que estas são potentes para outras miradas e que outras derivações são possíveis. Nessa ínterim, o que é feito aqui procura sair do primado da representação e adentra o campo das sensações, do que tocou a partir da experiência de pesquisa.

ALGUMAS COMPOSIÇÕES SOBRE OS ACHADOS

O modo como são compostas as cenas neste estudo, não representam em alguns momentos a linearidade dos fatos, o que fazemos, faz mais sentido chamar de composição de fragmentos, construtos (BENJAMIM, 1987), dos quais nos aproximamos para pensar com os acontecimentos vividos no processo de constituição da pesquisa.

Nessa perspectiva, não caberia a ideia categorização de algoritmos, ou de hierarquização, tem mais a ver com abertura, possibilidades, fendas que se apresentam nas manifestações infantis, sejam elas escrita ou falada, (não) matemáticas que se apresentam na aula de matemática.

Segue-se apresentando uma situação, que será chamada aqui de *composição 1:*

Esta refere-se a uma aula sobre sistema de numeração decimal. É início da aula, a professora anuncia:

- *Nossa aula será sobre valor posicional;*

A professora continua:

-Nós vamos estudar a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e a 7ª ordem.

-As outras vocês só irão ver na outra série.

Os alunos permanecem em silêncio e a professora continua:

-A 7ª ordem faz parte das classes dos Milhões

Passado um tempo, entre a fala da professora,

Sandra diz:

- *quem tem essa classe é milionário...*

- E continua:

-se eu ficar milionária vou te dar mil.

E a professora diz:

-só 1000,00

E aluna Sandra responde:

-você quer que te dê meu dinheiro todo?

- Assim vou ficar pobre de novo.

Neste momento a sala toda participa da situação e surgem risos...

Ainda sobre essa aula tema:

Sandra pergunta para a professora:

-Não tem a classe dos dilhões?

A professora se vira para a turma e responde:

- eu nunca vi...

O que na cena se apresenta? Pode-se dizer que diferentes possibilidades emergem quando trabalhamos com crianças, mesmo em meio a aula de matemática, cronometrada e em muitos momentos controladas por um adulto, ainda assim outras coisas acontecem que não só a matemática circunscrita nos limites da academia e do currículo.

Entre outros aspectos esta cena nos possibilita ainda pensar a aprendizagem como apresentada nos escritos de Gallo (2008), que ao falar sobre o pensamento de Deleuze e a Educação, nos apresenta diferente perspectivas para pensar as situações da sala de aula, a aprendizagem e as incertezas que dela resultam, sobre o qual considera a beleza do processo educativo. Sobre a aprendizagem o autor afirma: "a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle" (Idem, p. 84).

O diálogo entre aluna e a professora, provoca-nos pensar nas manifestações infantis que emerge na sala de aula, e que irrompe o silêncio e a rotina, e enche de vida a aula de matemática, de modo que a aula abre espaço para invenção, imaginação e desvios, e a partir de algo que foge do contexto da sala de aula comumente visto, os alunos podem revelar sua potência criadora. Pensando com Leite (2011), não se pode representar a infância, mas se pode apresentá-la, mostrá-la, pois ela não se fecha, mas sim abre, instaura, cria e inventa novas possibilidades.

A partir do termo dilhões utilizado pela aluna, outras possibilidades são oferecidas para pensar em diferentes modos de constituição do conhecimento que podem ocorrer na aula de matemática, e que muitas vezes não são consideradas pelo professor em sala de aula. Mas, essas

podem se apresentar de fundamental importância na constituição de suas ideias a respeito do conhecimento seja ele matemático ou não, uma vez que, ao constituírem argumentos para defender seu pensamento, podem inventar, instaurar, colorir o universo da matemática. Os alunos têm seus intercessores, são seus colegas, seus professores, seus materiais, e a realidade onde ele está inserido.

A continuação do diálogo com a aluna poderia oferecer possibilidade diferentes para exploração do conhecimento matemático, poderia instaurar um movimento que faz pensar na constituição das classes, no sistema de numeração decimal, e ainda que o conhecimento pode se apresentar de diferentes formas. Essa composição provoca-nos pensar que o conhecimento (não) matemático se constitui na aula de diferentes maneiras e ao seu modo os alunos vão constituindo formas outras de expressar-se frente ao conhecimento. Há ainda espaços para os desvios, as linhas de fuga, o que corrobora com o pensamento de Benjamim (2004), quando fala que todo conhecimento deve ter um contra senso e sempre se pode descobrir, em algum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal.

Vejamos a *composição 2:*

Em uma das aulas, cujo tema de estudo foi "expressões numéricas envolvendo adição e subtração", a professora deu início a aula escrevendo na lousa a temática supracitada e enquanto ela escrevia na lousa os encaminhamentos, os alunos conversavam entre si.

A aluna Andressa com gesto de surpresa questiona:

- o que é?

A professora impressionada se vira na direção dos alunos e diz "hã?...esse -é só o título que nós vamos iniciar"...

Andressa: continua perguntando*: -"É matemática?"*

A professora responde:

- É aula de matemática.

E continua:

- A aula de hoje é expressões numéricas envolvendo adição e subtração.

Com gesto de admiração:

Sandra responde: Oh!! (ohrra!)

E a professora continua normalmente a aula:

- O assunto que vamos estudar hoje é expressões numéricas envolvendo adição e subtração.

- Eu gosto de explicar o assunto primeiro direitinho para depois...

Sandra fazendo como quem estivesse aliviada fala:

- *Que bom que já passou a prova de matemática!*

Prontamente Aline fala:

- *Mas, vai ter outra....*

E o silêncio se faz e a aula continua...

E a professora diz:

- *Tu te aquieta.*

Pensando a cena junto a Deleuze (2011), essa composição pode nos ajudar a pensar na questão do sentido como não sentido no cotidiano da escola, ou seja, "[...] nunca digo o sentido daquilo que digo. Mas, em compensação, posso sempre tomar o sentido do que digo como objeto de uma outra proposição, da qual, por sua vez, não digo o sentido" (Idem, p.31).

Ao olhar para a cena, podemos pensar que os alunos estão em um "entre" que rompe com o tempo da aula, com os sentidos pré-estabelecidos, com o planejado, com o que é dado, apresentado. Mais uma vez eles criam sua própria lógica, criam seus próprios sentidos e nos apresentam possibilidades de manifestações da infância na aula.

Não é incomum que o ambiente escolar privilegie e valorize a ordem e o silêncio, primando por uma boa condução da aprendizagem de nossas crianças, mas quando olhamos para a realidade da sala de aula, observamos que é na escola onde as crianças passam seus tempos, se constituem e apresentam suas formas de ser e estar no mundo. Dito de outro modo, é lá na escola que lidamos com a infância, que por suas condições próprias apresentam linhas de fugas, espaços de desvios e abertura para a criatividade, que a busca pelo disciplinamento muitas vezes tende a não considerar. Nesse sentido, corroboramos a Silva (2011, p. 36) quando enfatiza que:

> A infância, por sua vez, apresenta a capacidade de profanar/romper com os mecanismos impostos pela modulação devido as suas características de abertura e inacabamento, e ainda por não estar tão submetida à razão como acontece com os adultos.

Evidenciamos que em se tratando de sala de aula e especialmente de trabalho com crianças, essa condução, esse "planejamento" pode seguir outros caminhos que o planejamento pedagógico não contempla, porque os entendimentos vão se constituindo no espaço das relações.

Assim, nesse cenário que encena a educação corroboramos com o pensamento de Kohan (2003, p.81) quando afirma "a formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma". Essa fala de Kohan (2003), nos possibilita pensar nas diferentes manifestações da infância na escola, que mesmo sendo guiada, dirigida e direcionada

muitas vezes de forma padronizada, algo ainda escapa da processualidade, do previsível, do dado, e as manifestações podem aparecer.

Uma possibilidade que se mostra a partir da situação é que em muitos momentos enquanto uma aula segue, entre uma explicação e outra, outras coisas acontecem, coisas que podem ser importantes para os alunos, fatos que podem ter relação direta com o conhecimento ali trabalhado, construído, mas também podem surgir fendas, que podem nos apresentar respostas para outras situações que extrapolam a sala de aula. Os alunos no decorrer das aulas constituem e deixam suas marcas, vivem suas experiências.

Neste caso, a aprendizagem não é passível de ser controlada, pois esta é um processo que não se fecha em si, mas inaugura possibilidade de novas experiências que emanam destas, e dão lugar para desvios significantes ou não de seu percurso. Como não se pode exercer absoluto controle sobre o processo de aprendizagem (GALLO, 2008), algo sempre escapa, como uma fenda, que produz linhas de fuga, desvios de seu curso e assim uma matemática menor resiste e aparece ali (CLARETO, 2009).

COM O INTUITO DE CONTINUAR PENSANDO...

Encontramos vestígios de que os alunos constroem diferentes maneiras de entrar e sair da aula de matemática, mesmo sem se deslocar fisicamente. O que provoca-nos pensar que a partir de algo que foge do contexto da sala de aula comumente vista, os alunos podem revelar sua potência criadora, podem inventar, podem criar.

As experiências matemáticas se apresentavam de diversas formas, e de forma marcante vimos registros dos protocolos do pensamento matemático, mas, vimos também que os alunos criam uma outra lógica, profanam o tempo da escola e deslizam em outros tempos. Eles criam um "entre", um espaço que muitas vezes se difere do espaço da professora e da matemática que ali operava.

As crianças são rápidas, velozes, deslizam por entre os tempos e os mundos escolares e por isso são inalcançáveis. Deleuze e Parnet (1998, p. 38), nos dizem que "o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa". Deste modo, mas do que encontrar verdades, chegar a um ponto final, estamos sempre no meio. Que os dilhões e as falas aparentemente, 'sem sentido' para a

aula, possibilitem fendas para continuidade do processo de constituição do conhecimento seja ele matemático ou não.

A "experiência educativa" é uma provocação, a um outro olhar, para a sala de aula, os alunos e as relações que se desenvolvem nesse lugar escola. Um olhar para além da pedagogização. Um olhar que rompe a lógica e cria movimento. Com a experiência de pesquisa, fica um aprendizado de que, tão importantes quanto os registros, as notas de aulas, os exercícios, ou aplicação de questionários, é o que se mostra, o que se apresenta, o que acontece quando nada parece acontecer.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente aos alunos, a professora e a equipe gestora da escola que nos proporcionou experienciar momentos marcantes, os quais não podem ser circunscritos nos limites de um texto ou de uma dissertação, mas que nos possibilitou olhar de outro modo o que antes havíamos apenas sobrevoado. Pela magia do encontro...Obrigado.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e História***:* destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.
BARROS, M.de. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.
BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II.** Rua de mão única**.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
CLARETO, S. M. **O tamanho do infinito***:* educação matemática, inventividade e resistência. In: Anais do IV Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília. 2009, p. 1-18.
DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva (do original em francês Logique du sens, 1969), 2011.
DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Editora Escuta, São Paulo 1998.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.v.3.
GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOHAN, W. Infância escolarizadas dos modernos (M. Foucault). In: ___**Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, p. 20-28, 2002.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo.** São Paulo. Cultura acadêmica. 2011.
LEITE, César Donizetti Pereira. **Escritas e Sujeitos**: Historias de inter-constituição. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária,1998.
LISPECTOR, Clarice. A **descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.1984. 781 p.
MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar**:** a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação e Realidade.** V. 33 (1). P. 35 – 48. Jan/Jun, 2008.
SILVA, F. L. da. **Experiência audiovisual e infância:** em busca do que escapa ao primeiro olhar. 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

UMA LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES DO CONCEITO DE SAÚDE NAS REVISTAS *MEN'S HEALTH* E *WOMEN'S HEALTH*

Natanael Pereira de Araújo Junior; Mestrando pelo PPG-Educação – Unesp, Rio Claro; soulnata@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo identificar quais são as representações criadas para o conceito de "saúde" a partir de uma leitura das capas das revistas *Men's Health* e *Women's Health*. Posteriormente, realizaremos uma reflexão tentando identificar quais são as consequências sociais para o indivíduo que não se identifique com modelos disseminados pelas revistas analisadas, pois nos parece que o imaginário social formado a partir dessas representações é constituído por determinadas imagens que excluem qualquer representação que não se encaixe nos formatos e valores por ela estabelecido. Consequentemente, temos a impressão de que, a partir desse imaginário, é criado um padrão único de comportamento que atende a determinadas esferas da sociedade e não somente a esfera relacionada ao âmbito da saúde. Entre os setores da sociedade que este padrão de comportamento atende, encontramos certos ramos industriais, dos quais destacamos o da beleza, da moda, da nutrição e do sexo. Para realizarmos este trabalho faremos, como foi dito acima, uma leitura de determinadas capas das revistas norte-americanas *Men's Health* e *Women's Health*, publicadas no Brasil pela editora Abril entre o período de julho de 2013 a julho de 2014. A escolha destas revistas se deve ao fato de que a palavra saúde faz parte do nome de ambas às publicações, pois a tradução de *Men's Health* e *Women's Health* para o português significa "saúde masculina" ou "saúde dos homens" e "saúde feminina" ou "saúde das mulheres", respectivamente. Desta forma, a primeira indagação que surge é: a revista *Men's Health* e a revista *Women's Health* são publicações voltadas exclusivamente para os leitores que buscam informações sobre como viver de uma maneira mais saudável? Ou elas também atendem a outras necessidades, desejos e demandas? Se confirmada esta hipótese, quais os setores responsáveis pela criação dessa demanda? Para realizarmos esta leitura utilizaremos o conceito de Indústria Cultural, criado por Adorno e Horkheimer em meados dos anos de 1940, pois nos parece que os meios de comunicação de massa transformam o corpo em mais um produto padronizado para satisfazer as necessidades e desejos igualmente padronizados por uma sociedade de massa.

Palavras-chave: imaginário, indústria cultural, saúde.

INTRODUÇÃO

"Se a palavra-chave do século XVIII era a felicidade, e a do século XIX a liberdade, pode-se dizer que a do século XX é a saúde". (MOULIN, 2011, p. 18)

A epígrafe com a qual iniciamos este trabalho demonstra a importância da saúde para o século XX. Um século que se encerrou a menos de duas décadas e, passados menos de 15 anos do início do novo século, a saúde continua, dia a dia, a ocupar um espaço cada vez maior entre as preocupações que angustiam a maioria da população brasileira. Isto pode ser constatado pelos

resultados de uma pesquisa realizada pelo Datafolha, em abril deste ano, na qual a saúde representa a principal preocupação dos entrevistados, superando, desta maneira, problemas relacionados à violência, à corrupção, à moradia e à educação. Esta preocupação que a saúde provoca no povo brasileiro se deve a situação de desamparo em que se encontra a maioria da população quando necessita dos serviços relacionados ao âmbito da saúde, pois o atendimento médico prestado pelo Estado a população é caótico na maioria do território brasileiro – fato constatado pelas reportagens televisivas que mostram a falta de médicos, leitos e remédios no atendimento público. Mesmo a parcela da população que pode pagar por um plano de saúde não escapa das dificuldades relacionadas ao serviço contratado. Ou seja, não negamos que o atendimento ao usuário de um plano privado de saúde, na maioria das vezes, seja melhor, mas isso não garante que ele se livre das dificuldades em agendar uma consulta, da espera de meses por consultas, de disputas na justiça para ter direito ao serviço pelo qual pagou ou brigas judiciais devido aos ajustes abusivos dos preços dos convênios médicos.

Além dos fatores econômicos, o envelhecimento da população é outro motivo pelo qual a saúde se transforma numa das principais preocupações do brasileiro, pois

> "a esperança média de vida ao nascer no país era, em 2008, de 73,0 anos de idade; entre 1998 e 2008, esse indicador cresceu 3,3 anos [...] Nesse ritmo de avanço, em 2050, ao nascer, os brasileiros terão uma expectativa de vida de 81 anos". (CIRILLO, 2011, p. 44)

Ou seja, constatamos um avanço da expectativa de vida entre o ano de 1998 e 2008 e se esse avanço se mantiver "em 2020 o número de idosos será de quase 30 milhões. Mais à frente ainda, em 2050, serão 64 milhões de brasileiros na terceira idade" (CIRILLO, 2011, p. 44). Desta maneira, Cirillo nos mostra o crescente número de idosos em nosso país. Uma das consequências desse crescimento na expectativa de vida do brasileiro é um crescimento concomitante de pessoas que necessitam de cuidados médicos; pois a saúde do idoso, a cada dia que passa, se torna mais vulnerável a doenças decorrentes do avanço da idade.

Percebemos também que a veiculação nos meios midiáticos de matérias e reportagens que abordam a saúde já faz parte de nosso cotidiano, pois não é difícil nos depararmos diariamente com alguma matéria jornalística que retrate questões do âmbito da saúde. Alias, podemos observar que hoje, a maior emissora de televisão do nosso país possui um programa voltado apenas para a saúde de seus telespectadores, num horário que outrora era destinado ao público infantil.

Desta maneira, este trabalho tem inicio ao verificarmos a importância da saúde em nosso contexto. Mas apesar de falarmos tanto em saúde, a qual conceito de saúde nos referimos ao ler um jornal ou assistir a um programa na TV sobre saúde? A partir desta dúvida, este trabalho tem como principal objetivo identificar quais são as representações do conceito de "saúde" apresentadas pelas publicações *Men's Health* e *Women's Health.*

Para realizarmos de forma satisfatória nosso propósito, dividimos este estudo da seguinte maneira: iniciamos este estudo apresentando algumas definições do conceito de saúde; posteriormente, apresentaremos um breve histórico das revistas *Men's Health* e *Women's Health,* justificando a escolha destas revistas; apresentaremos o conceito de imaginário social e de leitura com o qual trabalhamos; identificaremos as representações do conceito de saúde nas capas destas revistas relacionando-as com o conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer e, finalizando, realizaremos as considerações finais.

REPRESENTAÇÕES DO CONCEITO DE SAÚDE

Diante das informações expostas acima, não resta dúvida sobre a importância de se discutir temas relacionados à saúde nos dias de hoje. Mas quando buscamos informações sobre a saúde na mídia impressa, qual é o conceito de saúde que encontramos nessas mídias? Em nosso caso especificamente, qual a representação de saúde que as revistas *Men's Health* e *Women's Health* utilizam e divulgam?

Tentando responder as questões acima apresentaremos algumas representações do conceito de saúde. Nossa primeira representação do conceito de saúde é a criada pelo senso comum. Ou seja, para a maioria das pessoas saúde significa simplesmente não ter nenhuma doença.

E o que dizem os dicionários? Para responder a esta pergunta recorreremos a dois dicionários, de grande prestígio, da língua portuguesa: o dicionário Aurélio e o dicionário Houaiss.

Principiamos com o dicionário Aurélio. Nele encontramos a seguinte definição para a palavra saúde: "Estado daquele cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal". Ou seja, segundo o dicionário Aurélio, para ser saudável é necessário que o sujeito tenha suas funções orgânicas, físicas e mentais funcionando normalmente.

No dicionário Houaiss, encontramos as seguintes definições para a palavra "saúde": 1 estado do organismo livre doenças; 2 força física, vigor. Portanto, o Houaiss nos oferece, com sua primeira acepção de saúde, uma definição próxima ao do senso comum; ou seja, para se ter saúde é necessário que não tenhamos nenhuma doença. Já o segundo sentido de saúde apresentado por este

dicionário associa saúde a força física, vigor. Esta significação, como veremos adiante, se aproxima das representações para saúde apresentadas pelas revistas analisadas por este trabalho.

Constatamos que nossa definição de saúde, criada a partir do senso comum, e as significações apresentadas pelos dicionários Aurélio e Houaiss possuem um ponto em comum: todas as representações de saúde que expomos até o momento, enfatizam apenas os aspectos biológicos da saúde, representados principalmente pelas imagens oriundas da relação saúde-doença. Ou seja, o sujeito que não manifeste nenhum sintoma de alguma doença ou exiba alguma lesão corporal será considerado uma pessoa saudável. Porém,

> O adoecer humano não deve ser investigado ou tratado somente sob a forma de uma relação biológica de causa e efeito, tão simples, que desconsidere outros aspectos relevantes, tais como os contextos socioeconômicos e históricos.
> E isto por quê? Porque, primeiro, as condições sociais têm uma grande influência sobre este adoecer. Segundo, porque a compreensão mais atual, dentro do campo da Saúde Pública, do que seja saúde, já vem incorporando estas influências socioeconômicas. E por fim, porque a própria concepção de "verdade científica" atravessa uma crise que, em última análise, passa a reivindicar diversas interpretações para tentar solucionar os problemas que se apresentam. (PALMA,2001,p. 24)

Desta maneira, Palma ressalta que quando pensamos em saúde não devemos limitar este pensamento as relações e representações oriundas da relação entre saúde-doença, pois é relevante a importância dos contextos socioeconômicos e históricos quando realizamos um estudo sobre saúde, sendo a influência destes sobre o individuo fundamentais ao analisarmos seu adoecer ou sua condição enquanto uma pessoa saudável. Outro aspecto levantado por Palma que consideramos fundamental para este trabalho e merece reflexão diz respeito à crise que a concepção de "verdade cientifica" atravessa em sua existência temporal. A partir desta afirmação percebemos a vulnerabilidade da acepção de saúde proposta pelo dicionário Aurélio. Relembrando, para o dicionário Aurélio saúde é o "estado daquele cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal". Mas a função - seja orgânica, física ou mental - que é considerada normal hoje, pode não o ser amanhã. Este raciocínio se estende aos remédios, alimentos, práticas esportivas e/ou tratamentos que visem à saúde, pois o que consideramos ser hoje a última palavra da ciência sobre procedimentos para se viver uma vida saudável podem, amanhã, deixar de ser. Podemos inclusive, levantar a hipótese de que práticas e/ou normas já marginalizadas e descartadas pela ciência, voltarem um dia a ocupar um lugar de vital importância para o debate sobre a saúde. Isto, graças ao conhecimento produzido pela própria ciência que o descriminou no passado. Para ilustrar

esse pensamento citamos a importância do sol para a saúde, outrora somente vilão, hoje imprescindível para uma vida saudável.

Finalizamos nossa busca de um entendimento sobre o conceito de saúde com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), esta define saúde "como o estado completo de bem-estar físico, mental e social" (MOULIN, 2011, p. 18). Desta forma, acreditamos, segundo esta concepção, que a saúde faz parte de uma quimera, de uma utopia, pois é impossível atingirmos um estado "completo" de bem-estar físico, mental e social concomitantemente.

Destarte, percebemos a importância, não só dos aspectos biológicos, mas das influências socioeconômicas para definirmos o conceito de saúde. Observamos que não é nosso objetivo definir o conceito de saúde, mas identificar quais as representações deste conceito para as revistas *Men's Health* e *Women's Health*. Para isto, agora iremos conhecer um pouco melhor estas publicações.

AS REVISTAS *MEN'S HEALTH* E *WOMEN'S HEALTH*

Segundo o site da Wikipédia, a revista *Men's Health* foi criada nos Estados Unidos no ano de 1987 e passou a ser publicada no Brasil pela editora Abril, no ano de 2006. Hoje a revista não se limita mais a tratar somente de temas relacionados à saúde, como na proposta inicial, mas, além da saúde, a revista é constituída de seções voltadas para a moda, fitness, nutrição, relacionamentos, viagens, tecnologia, sexo e das finanças. Ou seja, a revista trata de várias esferas da vida masculina; o mesmo ocorre para as mulheres na revista *Women's Health*. A revista *Men's Health* é publicada em 45 países e a *Women's Health* em mais de 25 países. Desta forma, podemos levantar a hipótese de a *Men's Health,* ser a maior publicação voltada para o público masculino e de a *Women's Health* uma das maiores revistas destinadas às mulheres. Em relação à *Men's Health*, nossa hipótese é confirmada se levarmos em conta que, de acordo com a Wikipédia, a revista, a partir de suas edições pelo mundo, possui uma tiragem mensal de 1,85 milhões e 12 milhões de leitores mensais nos Estados Unidos, onde é recorde de vendas de revistas masculinas em bancas. Sendo assim, torna-se inquestionável a importância desta revista para a formação do imaginário social e este foi um dos motivos pelo qual selecionamos estas revistas para este trabalho; ou seja, estas publicações possuem uma grande responsabilidade na construção de um imaginário social devido ao seu grande número de leitores. O outro motivo para a escolha destas revistas para este estudo se deve ao nome de ambas as revistas. Isto é, ao nos depararmos com as revistas *Men's Health* e *Women's Health,* relembrando que estarmos pesquisando quais são as representações do conceito de saúde

apresentadas pelas mídias impressas, encontramos duas publicações nas quais a palavra "saúde" faz parte constituinte de seus nomes, pois, ao traduzirmos para o português o nome das revistas teremos "saúde masculina" e "saúde feminina", respectivamente. Desta maneira, ao pensarmos nas representações de saúde presentes no imaginário social, estas revistas assumem grande importância ao trazerem em seus nomes a palavra saúde e ao grande número de leitores que possuem acesso as representações por elas divulgadas. E, nosso último motivo pelo qual escolhemos as revistas *Men's Health* e *Women's Health* se deve ao fato destas publicações se constituírem de duas revistas: uma revista que é voltada para o público masculino (*Men's Health*) e outra que se destina ao público feminino (*Women's Health*). Ou seja, elas oferecem um mesmo formato de publicação que atende separadamente a ambos os gêneros, permitindo-nos identificarmos semelhanças e/ou diferenças na representação, ou representações, do conceito de saúde para cada gênero.

Para identificarmos quais são as representações do conceito de saúde presente nas revistas *Men's Health* e *Women's Health,* realizaremos uma leitura das capas das revistas publicadas no Brasil entre o período de julho de 2013 a julho de 2014. Porém, antes de realizarmos nossa análise das revistas apresentaremos a definição do conceito de imaginário social com a qual trabalhamos.

IMAGINÁRIO SOCIAL

Neste trabalho utilizamos a concepção de Esther Díaz de imaginário social. Em seu livro *La ciencia y el imaginario social*, Díaz diz:

> O imaginário, por outro lado, não é a soma de todas as imaginações singulares. Não é tampouco um produto acabado e passivo. Pelo contrário, é o efeito de uma complexa rede de relações entre discursos e práticas sociais. O imaginário interage com as individualidades. Constitui-se a partir das coincidências de valores das pessoas. Mas também das resistências. Manifesta-se no simbólico (linguagem e valores) e nas ações concretas entre as pessoas (práticas sociais). (DÍAZ, 1996, p. 13, tradução nossa)

Desta maneira, destacamos que o imaginário social não é algo acabado e passivo, resultado de uma complexa relação entre discursos e práticas sócias manifesta-se no simbólico e em nossas práticas sociais. Utilizamos como exemplo, para ilustrar essa ideia, a mudança de valores e comportamento que os homens vêm adotando diante dos cuidados com a beleza, pois estes cuidados, anteriormente, eram exclusivos das mulheres, mas com a crescente adesão dos homens a esses cuidados,

> criou-se, de repente, um mercado: Biotherme, Clarins, Lancôme, Jean-Paoul Gaultier, De Decleor, Shiseido e até Adidas assumem seus produtos de beleza para o "homem" [...] A verdadeira mudança é preciso repetir, está no interesse progressivamente partilhado pelos cuidados de "beleza": "Os homens descobrem a noção de capital estético. Devem doravante sustentá-lo, valorizá-lo" (VIGARELLO, 2006, p. 178).

É a mudança do imaginário social que possibilita esta mudança de valores e comportamentos que, não só criam um novo mercado de beleza – o masculino -, mas modificam as representações e as imagens sociais das mulheres e dos homens. Destarte,

> o tema do "belo sexo", por exemplo, perdeu suas razões de ser: aquelas ligadas a uma beleza que destina a mulher unicamente ao embelezamento, ao passo que o homem seria destinado ao trabalho".(VIGARELLO, 2006, p. 177).

A partir desta citação, constatamos a mudança de valores e comportamentos no universo masculino quando o assunto é beleza. Por exemplo, observamos a preocupação demonstrada pelos principais jogadores de futebol do mundo em mostrar não apenas suas habilidades enquanto jogadores, mas em exibir seus cortes de cabelos, corpos "sarados", tatuagens e conhecimentos sobre moda. Aliás, em junho de 2014, foi realizada a Copa do Mundo de Futebol no Brasil; e destacamos que o modelo que ilustra a capa da revista *Men's Health* brasileira deste mês é o jogador da seleção brasileira Hulk. Porém, ao contrário do que o contexto desse momento nos induz a imaginar, o jogador brasileiro não posa vestindo o uniforme da seleção brasileira, mas vestindo apenas um shorts e tênis. Por outro lado, exibe seu musculoso corpo, de pernas fortes, abdômen "trincado" e definido e braços tatuados.

Relatamos que a matéria de capa traz o seguinte texto: "Forte como o Hulk! Mande bem na pelada: 8 passos para ter um chute (e pernas) de craque". Desta forma, esta edição revela que, para a revista *Men's Health* brasileira, o conceito de saúde é representado por uma imagem semelhante à segunda definição de saúde apresentada pelo Houaiss; ou seja, "força física, vigor". E, também revela que o corpo, através da mídia, é apresentado não apenas como um objeto que pode ser modificado de acordo com a vontade do sujeito, mas um objeto que pode ser adquirido pelas massas de consumidores. Ou seja, de acordo com este raciocínio, a indústria cultural "imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidade iguais" (Adorno, 1985, p. 100).

Reforçamos que, entre os bens oferecidos pela indústria cultural, encontramos o corpo e, retornando ao nosso exemplo, se for desejo do sujeito, mais do que o chute do Hulk, ele poderá ter as pernas do craque brasileiro. Pernas que se destacam pela força e beleza. E que, desta forma, são representações de pernas saudáveis, próprias de um sujeito saudável.

NOSSA LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES DO CONCEITO DE SAÚDE NAS REVISTAS *MEN'S HEALTH* E *WOMEN'S HEALTH*

Antes de darmos continuidade a nossa leitura, iniciada no final da parte anterior, das representações do conceito de saúde presentes nas revistas *Men's Health* e *Women's Health* explicaremos o sentido com o qual empregamos a palavra "leitura" em nosso trabalho, pois

> utilizamos atualmente o termo leitura em um sentido mais amplo que o convencional: "ler é interpretar signos, é captar a realidade significante dos signos, saber ler quer dizer chegar a conhecer o significado pela interpretação do significante". A leitura, portanto, nessa concepção, aplica-se a qualquer tipo de signo. (GONÇALVES, 2006, p. 14)

Desta maneira, ao realizarmos uma leitura das capas das revistas selecionadas para este trabalho, não nos limitaremos à leitura da palavra escrita e sim aos vários e diferentes signos presentes nas capas analisadas. Pois,

> os diferentes signos que representam o universo que nos cerca são constituídos de significantes de diferentes ordens (palavras, imagens, cores, movimentos...), que levam a significados determinados pelo contexto social e cultural de cada comunidade. (GONÇALVES, 2006, p.p. 14-15)

Portanto, realizaremos uma leitura da mesma forma como realizamos a leitura da edição da revista que trazia o jogador Hulk em sua capa. Ou seja, nossa leitura não se limita a leitura do texto, mas também da imagem do jogador. Sendo assim, realizaremos uma leitura que abrange os vários signos presentes nas capas: a palavra escrita, as imagens, as cores, diagramação etc.

Ao colocarmos as duas revistas juntas, uma ao lado da outra, percebemos que a capa da *Women's Health* segue o mesmo projeto gráfico da capa da *Men's Health*. Ou seja, há sempre um homem no centro da capa da revista masculina e uma mulher no centro da revista feminina. O fundo de ambas as revistas analisadas sempre foi branco, com exceção das revista *Men's Health* de novembro de 2013 a março de 2014, que trazem o mar e o céu como fundo. É interessante reparar que uma das leituras que o conjunto do logotipo da revista *Men's Health* em vermelho e o fundo

branco das capas possibilita é o de nos remeterem ao um imaginário das saúde, pois as cores utilizadas são as mesmas que representam cuidados médicas, ou seja, a cruz vermelha se destacando em um fundo branco. Esta característica observada está presente em sete das 12 capas analisadas. O mesmo não com a revista *Women's Health* que possui apenas quatro capas com essa combinação do logotipo vermelho sobre um fundo branco.

Outra característica na constituição das capas é a ausência quase total de modelos, tanto femininos quanto masculinos, negros, orientais ou de outra etnia ou raça. A exceção se encontra na revista *Men's Health,* de junho de 2014, que traz na capa o jogador de futebol Hulk. Como já observamos, neste mês aconteceria a Copa Mundial de Futebol no Brasil e este jogador, devido a suas pernas e bumbum, era o principal símbolo sexual da seleção brasileira de futebol eleito pelas torcedoras brasileiras. Desta maneira, fica clara a importância não só da beleza física, mas também de valores relacionados à sensualidade para construção da representação de saúde exposta pela revista. Aliás, esta relação se faz presente em todas as capas, pois em todas as revistas analisadas, seja masculina, seja feminina, o modelo da capa aparece exibindo atributos físicos que o tornam em paradigmas de beleza. Ou seja, um dos principais elementos da capa para a construção da representação do conceito de saúde para ambas as revistas é constituído por um modelo de beleza e sensualidade inquestionável.

É interessante observar que a sensualidade, tanto a masculina quanto a feminina, exibida nas capas não é formulada apenas a partir da beleza dos modelos (as), mas da sensualidade; representada pelas poses, figurinos, textos ("Eu quero sexo!", "Só sexo. Zero culpa. 100% prazer", "Sexo incrível todas as vezes", "Corpo sexy express!"; estes são alguns exemplos de texto presentes nas capas da revista *Women's Health*. Já na capa das revistas encontramos textos como: "O manual da rapidinha", "Sexo, 72 ideias para transar melhor", "Sexo no inverno. Tá esfriando? Saiba manter o corpo dela em brasa"), fontes e cores fortes. O mesmo se aplica para a beleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o imaginário do conceito de saúde presente nas revistas *Men's Health* e *Women's Health* é apresentado através de modelos que exibem corpos de formas físicas perfeitas (perfeitas de acordo com os valores estéticos atuais). Desta maneira, ser saudável é possuir um corpo de beleza perfeita e inquestionável e qualquer um pode possuir um corpo semelhante aos corpos expostos nas capas das revistas. Para isto, basta seguir as orientações fornecidas pelas

revistas. Para ilustrar esta asserção reproduziremos abaixo alguns títulos de matérias presentes nas capas.

Iniciamos pela revista *Men's Health*: "Corpo sarado em um mês! Treino de atleta e menu nota 10 para você ganhar 6kg de músculo a jato", "5 kg de musculo em 4 semanas" ou "8 passos para você ter um peito de aço. Treino e menu para virar um paredão em 45 dias". Na revista *Women's Health* lemos: "Corpo sexy no jeans com treino de 15 min para barriga, bumbum e perna", "Magra neste final de semana com treino de 20 min na hora do almoço", "Bumbum do sonho. Série campeã para Levantar, Aumentar, Modelar". Desta forma, o corpo é apresentado como um objeto que o sujeito pode modificar de acordo com seus desejos e ser utilizado como um diferencial para se destacar dos demais. Sendo assim, o corpo enquanto objeto de desejo transforma-se em um produto, anunciado pelas capas das revistas aqui analisadas, que apresentam um problema: são produtos que prometem, através de receitas para sermos belos e sensuais, garantir uma peculiaridade física ao sujeito que o distinguiria dos demais. Porém, esta promessa se torna uma ilusão, pois as revistas expõe corpos que na verdade "acabam por se revelar sempre como a mesma coisa" (Adorno, 1985, p. 102) e, de acordo com Adorno (1985, p. 108), "a indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto".

Outra consequência deste imaginário, disseminado pelas revistas aqui analisadas, consiste no sentimento de uma fraqueza e/ou culpa que pode se desenvolver naquele que não segue as recomendações para se ter um corpo idêntico a representação de corpo saudável expostas pelas revistas. Para ilustrar esta ideia, reproduzimos abaixo parte do editorial de uma das revistas analisadas por esta pesquisa:

> [...] eu sei que você não escolheu estar acima do peso, mas escolheu, sim, comer aquela fatia extra de bolo, pedir outra rodada de caipirinha, ficar na cama mais tempo, em vez de ir para a academia... Essas foram decisões suas. E, como eu disse lá em cima, somos os resultados das soma das nossas opções [...] mude de posição, sente no banco do motorista do seu destino. Tenha claro, a partir de hoje, que você não é vítima do acaso. Que tudo o que tem acontecido com você é o resultado de uma escolha que fez anteriormente. Ter isso em mente é libertador porque você descobre que, já que foi escolha sua mesmo, pode mudar de ideia. E escolher de novo. Escolher melhor. Escolher ser saudável. Escolher ser feliz. **O que você vai escolher**. (CURY, 2013, p.08, grifo do autor).

Desta maneira, conforme a editora da revista *Women's Health*, a questão estética se faz mais importante que a própria saúde em si. Pois não basta ao sujeito ser saudável, ele deve ser magro.

Finalizamos, ressaltando a possibilidade de realizarmos outras leituras das revistas analisadas por este trabalho. Observamos também que o contexto histórico e social do leitor influenciarão sempre nos significados construídos pelos leitores e de que nós mesmos podemos

realizar outras leituras ao valorizarmos mais ou menos determinados símbolos e as relações entre si que eles possibilitam.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CIRILLO, M. A. Publicidade e terceira idade: uma análise da imagem do idoso nos anúncios de mídia impressa. MORAES, E (Org.). **Estudos de comunicação e linguagem múltiplas experiências**. São Caetano do Sul, SP: Editora Virgo, 2011.

CURY, G. O que você vai escolher? **Women's Health**. São Paulo, ano 5/nº 59, set. 2013. Carta à leitora, p. 8.

DÍAZ, E. **La ciencia y el imaginario social**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 1996.

FOLHADES.PAULO .[2014]. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/04/1436998-preocupacao-com-a-saude-cai-11-pontos-em-meio-a-politicas-do-governo-dilma.shtml>. Acesso em: 05 set. 2014.

GONÇALVES, E. M. **Propaganda & linguagem:** análise e evolução. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

MOULIN, A.M. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO,G. (Dir.). **História do corpo:** As mutações do olhar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PALMA, A. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001.

VIGARELLO, G. **História da beleza.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WIKEPEDIA. [2014]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Men's_Health>. Acesso em: 05 set. 2014.

VASCULHANDO BAÚS DE MEMÓRIAS DO NAZISMO: LINGUAGEM E DOMINAÇÃO

Cleri Aparecida Brandt; Mestre em Educação pelo PPG em Educação, UNESP – Instituto de Biociências - Rio Claro; cleri_brandt@hotmail.com

César Donizetti Pereira Leite; Livre-Docente, UNESP – Instituto de Biociências - Rio Claro; cesar@rc.unesp.br

Resumo: Os baús da História da humanidade, por guardarem memórias transcritas em imagens representando momentos, eventos e acontecimentos diversos, apresentam-se como lugares ricos de possibilidades ao estudo, os quais podem desvelar-se como ferramentas potentes para se pensar nos (des)caminhos por que passa o mundo, especialmente no tocante à educação e a formação. Esses momentos históricos traduzidos por e em experiências, deixaram suas marcas, as quais podem inspirar modos de ver, de ser e de sentir, revelando-se como espelhos onde podemos ver o reflexo daquilo que nos conduz(iu) ao que somos hoje. Buscando por/ nesses baús, deparamo-nos com os guardados, as relíquias do Terceiro Reich (1933-1945), período em que a Alemanha esteve sob o domínio do regime nazista, que, pelo contexto de intolerância, dominação e violência, ficou marcado nas páginas dessa História, principalmente pelo envolvimento "voluntário" do seu povo, especialmente, crianças e jovens, as/os quais foram "educadas(os)" para a aceitação e adesão à luta pelos ideais nazistas, para, segundo Michauld (1996), dar corpo ao *Reich* ideal. Para atingir este fim, ideias e teorias diversas eram transpostas à educação e a cultura alemã por meios vários, dentre os quais evidencia-se a linguagem, em especial, a imagem como linguagem que, envolta em ritos e símbolos diversos, cuidava de remodelar a vida social, educacional e cultural do povo alemão, impondo-lhes – voluntariamente ou não – comportamentos, modismos, ideologias e como consequência, a alienação. Neste trabalho apresentamos um recorte do estudo realizado a partir da revisão bibliográfica, que, tendo como objeto principal o filme produzido no ano de 1935 por Leni Riefenstahl, *O triunfo da vontade*, entendendo-o como um documento importante para a visualização da linguagem-imagem como modo de dominação, buscou, por meio do convite para o caminhar, o olhar e o pensar para e com algumas de suas imagens, tecer uma leitura em torno das possibilidades de formação, de dominação, de infantilização, que podem estar presentes – evidentes ou não – nestas imagens. O estudo possibilitou diversos olhares e possibilidades, os/as quais podem auxiliar o pensar sobre o momento atual, sobre a formação dos sujeitos do nosso tempo, esse tempo permeado e contaminado por imagens, para pensar que, conforme lembra Maria Helena Oliva Augusto na apresentação do livro de Rovai (2005, p. 19), "a barbárie pode estar presente naquilo que parece 'normal', no que é cotidiano, envolta em imagens de placidez e de felicidade".

Palavras-chave: Nazismo. Linguagem-imagem. Dominação.

INTRODUÇÃO

O Baú de memórias do nazismo revela um arsenal imagético surpreendente. É interessante observar o quanto ele foi descrito e transcrito em imagens, principalmente fotográficas e fílmicas.

Durante os doze anos em que o NSDAP ((*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*)[1] esteve no poder, produziu-se em torno de 1.350 longas-metragens, dos quais, noventa e seis saíram diretamente do Ministério de Propaganda de *Reich* e eram, segundo afirmação de Lenharo (1986), de evidente cunho ideológico. Esses filmes se encarregavam de transmitir, por meio de imagens e cenas ritualistas, permeada de insinuações implícitas, as ideias que os nazistas desejavam induzir a aceitação por parte do povo alemão.

Partindo deste conhecimento, propomos a abertura desses baús e convidamos para um caminhar por entre os achados, para um vasculhar, para um olhar para as suas imagens, com o objetivo de buscar, a partir das pistas, dos indícios percebidos, tecer uma leitura daquilo que, talvez, não se encontre explicitamente revelado, mas que pode se desvelar, abrindo-nos para novos e outros entendimentos em torno do poder dessas imagens, um poder que pode se encontrar para além daquilo que é mostrado, que é focalizado. Para este fim, tomamos como principal objeto do nosso olhar as imagens do filme-documentário produzido no ano de 1935 por Leni Riefenstahl, *O triunfo da vontade*, entendo-o como um documento importante para a visualização da linguagem-imagem como forma, como modo de dominação, de produção de subjetividade. A escolha do filme partiu do conhecimento sobre a importância conferida a ele em seu momento, bem como da qualidade observada em suas imagens, as quais se mostram potentes para movimentar o olhar e o pensar, nos colocando em contato com um mundo paralelo, um mundo criado, inventado a partir do real, um mundo que se desvela imerso em, como sugere Rovai (2005) "afetos alegres", que encantam os olhos e que, por isso, podem produzir sentimentos de identificação, de afetação, transformando os espectadores – principalmente à época – em turistas da realidade, uma realidade percebida, vivenciada, sentida como próxima, como real.

O estudo que ora apresentamos, possibilitou diversos olhares e possibilidades, os/as quais podem auxiliar o pensar sobre o momento atual, sobre a formação dos sujeitos do nosso tempo, esse tempo permeado e contaminado por imagens, para pensar que, conforme lembra Maria Helena Oliva Augusto na apresentação do livro de Rovai (2005, p. 19), "a barbárie pode estar presente naquilo que parece 'normal', no que é cotidiano, envolta em imagens de placidez e de felicidade".

O triunfo da vontade: olhando para e com as imagens...

[1] Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães.

Assistir ao filme-documentário *O triunfo da vontade*, tendo como foco a educação do olhar por meio do enredo que se desvelará, permite lançarmo-nos ao salto na História sugerido por Evans (2011), colocando-nos no espaço fronteiriço entre o passado e o presente. Dizemos espaço fronteiriço porque, apesar de o filme trazer imagens do passado, nos permite ver essas imagens, travar conhecimento com o seu enredo, de maneira atual. O cinema nos traz esta magia. As imagens-movimento possibilitam esta atualidade, pois a sua movimentação, conseguida por meio da montagem, gera a sensação de ver, de estar no acontecimento como se este se desse no momento mesmo em que é assistido. "O filme é sempre um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção. Antes dela ou depois, [...] seu tempo é outro, um sem-tempo, um escuro aguardando a luz da projeção [...]" (ALMEIDA, 2001, p. 40). Deleuze (2007) complementa e auxilia na compreensão do que gera essa possibilidade quando diz que

> A imagem-movimento tem duas faces, uma em relação a objetos cuja posição relativa faz variar, a outra em relação a um todo cuja mudança absoluta exprime. As posições estão no espaço, mas o todo está no tempo. [...]. Daí a primeira tese: é a própria montagem que constitui o todo, e nos dá assim a imagem do tempo. Ela é, portanto, o ato principal do cinema. (DELEUZE, 2007, p. 48).

No caso de *O triunfo da vontade*, podemos, seguindo o pensamento de Guattari (2011), ler as suas imagens como modos de produção de uma semiótica da dominação, mas e também, podemos ler como uma produção, uma criação do real tornado ficção, uma escrita estética da história em formação, que pode ou não encantar, que pode ou não levar a pensar, isto vai depender, em grande medida, dos olhos do espectador, do olhar de quem vê e lê suas imagens. É preciso considerar também os outros olhares que se encontram subjacentes ao filme, que também carregam suas potencialidades, pois, conforme explicita Almeida (2001),

> O cinema é sempre ficção. Ficção engendrada pela verdade da câmera, verdade das possibilidades técnicas da reprodução do movimento das pessoas, das coisas, da natureza. Abertura e lentes, o olho de quem opera a máquina, o olho de quem dirige quem opera, o conflito entre a vontade e as possibilidades do olho técnico para a reprodução de imagens e sons que o espectador receberá como verdade, provisória é claro, durante o presente da projeção, não mais do cinema, mas daquilo que o cinema produziu: o filme. (ALMEIDA, 2001, p. 40).

Seguindo os passos das câmeras, passeando em meio a movimentação, podemos acompanhar, logo nas primeiras cenas, o voo de Hitler sobre Nuremberg, vibrar junto com o povo perante a sua aparição em meio as nuvens que parecem encobrir naturalmente um mundo que aos

poucos, com a chegada do *Führer*, vai sendo desvelado; podemos seguir o cortejo que acompanhava seu carro pelas ruas, sentindo a vibração do povo que o saudava e que beirava a histeria coletiva. Podemos mais, podemos participar ao lado desse povo de todas as festividades, de todas as celebrações cenográficas, que parecem, aos poucos, se transformar em culto à figura de Hitler. O passear das câmeras, os cortes, recortes e montagens das imagens-movimento, nos oferecem esta possibilidade, permitindo que possamos, enquanto espectadores, adentrar ao filme e caminhar com ele, experimentar do seu tempo, do seu presente que se apresenta "obcecado por um passado e por um futuro, por um passado que não se reduz a um antigo presente, por um futuro que não consiste em um presente por vir" (DELEUZE, 2007, p. 51, 52). Podemos assim dizer, que caminhamos com o seu tempo, o tempo do filme que pode ser entendido como um não-tempo, um sem-tempo, um tempo que não se mede, não se define, mas que, pela sua sucessão, afeta "os presentes que passam" (DELEUZE, 2007, p.52), presentes nos quais coexistem, ao mesmo tempo, um passado e um futuro, "sem os quais ele mesmo [o presente] não passaria" (DELEUZE, 2007, p. 52).

Caminhar junto com as câmeras, ou com as imagens por elas produzidas, permite-nos tentar levantar o véu que pretende encobrir aquilo que se constituía a realidade, a verdade que não se mostrava, e tentar ler nas entrelinhas, nos tempos, se e onde essa verdade se oculta; tentar buscar no filme a história que se pretendia passar da História. Ferro (2009) diz que "[...] como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História [...]" (p. 19), daí a sua importância para o conhecimento e entendimento dessa História.

Caminhando com as imagens

A caminhada pelo filme, o adentrar às cenas, inicia-se logo que a tela se abre à visitação, assim, detemo-nos inicialmente, na contemplação, na leitura de seu título, que parece bastante sugestivo, dando margem à vários pensares: *O Triunfo da Vontade.* Visualizamos neste título uma imagem transcrita em palavras, que sugere a vitória da chamada "vontade", soberana, carregada de pompa e esplendor. Mas, qual o significado desta vontade? Seria a vontade de quem? Da nação alemã, de seu povo, ou simplesmente a vontade de poder de Hitler? Riefenstahl declararia posteriormente que esta "vontade" não seria apenas a do povo, "mas também e sobretudo de Hitler" (EVANS, 2011, p. 156). O filme se encarrega de comprovar a declaração da cineasta por meio das imagens cuidadosamente pensadas, enquadradas e moduladas, para que ninguém ousasse duvidar

do poder carismático e divino do grande líder, para que ninguém olvidasse de que a sua vontade triunfantemente se cumpriu. As câmeras se encarregam de propagar essa imagem, focalizando-o de modo a colocá-lo em evidência, como um ser que se encontrava acima dos pobres mortais, mostrando-o, conforme afirma Evans (2011), "[...] quase invariavelmente sozinho, passando em meio às nuvens em Nuremberg, de avião, de pé em carro aberto enquanto andava pela cidade para a aclamação das multidões alinhadas nas ruas [...]; falando aos seguidores contra um fundo de céu aberto" (p. 156).

A imagem do título levada à tela, também se encarrega de produzir, de causar impacto nos espectadores. Evidenciado "em letras góticas para ressaltar a tradição" (PEREIRA, 2012, p. 261), logo no início do filme, a sua apresentação ao espectador já fala por si, sugerindo que o seu objetivo é demonstrar que Adolf Hitler, homem "simples", que veio de baixo, do meio do povo e, portanto, um igual ao povo, unindo-se a esse povo, colocando-se à sua frente e doando-se sem reservas para o bem estar nacional, para o bem de seu povo, lutando contra tudo e contra todos, finalmente triunfou e, derrotando os "inimigos" da pátria, transformou heroica e harmonicamente a realidade caótica e miserável de outrora, percebida e vivenciada na década de 1920.

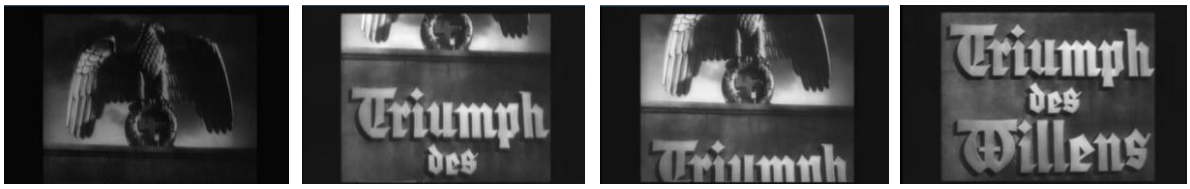
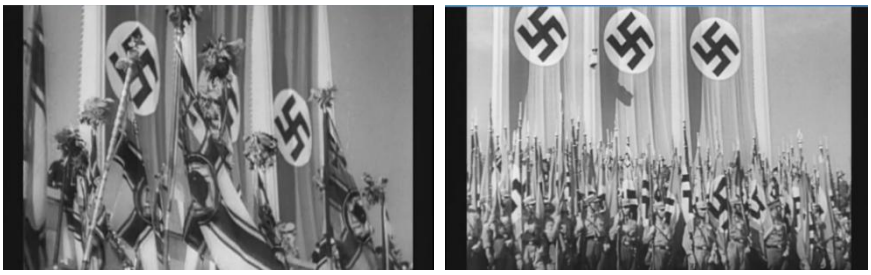


Figura 1, 2, 3 e 4 – Imagem introdutória do filme *O triunfo da vontade*
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

Além do poder evidenciado na e pela exposição do título, o filme traz à tela alguns símbolos que merecem ser destacados. Em primeiro lugar, vemos a águia, um dos símbolos mais importantes do Nacional-socialismo, a qual, como primeira personagem do filme, se encarrega de fazer a apresentação do espetáculo, da história da História que se irá contar e também, de trazer para o olhar do espectador outro símbolo de grande importância aos nazistas: a suástica.

No decorrer do espetáculo, outros símbolos são inseridos, tomando conta da tela para povoar o imaginário dos espectadores, contribuindo para a sua (re)educação, para a produção de subjetividade. Colocados em destaque, esses símbolos, em alguns momentos, tornam-se protagonistas, parecendo se inscrever como uma legenda subliminar, que, muda de palavras, se revela repleta de significação, principalmente para o povo alemão. Dentre os símbolos tornados protagonistas, destacamos as bandeiras que permeiam muitas das sequências fílmicas, fixando uma

presença marcante do início ao fim da película. Essa presença, segundo Eichler (2007), se deve a sua importância enquanto representação do "ardor da massa pelo pertencimento" (p. 91). Carregadas solene e harmonicamente aos milhares, roubam a cena, se transformam em astros; deixam de ser simples objetos para compor a massa, ganham vida e se tornam uma extensão dessa massa, uma extensão dos braços daqueles que as transportam e que, em determinados momentos, se tornam invisíveis, ocultos em meio as flâmulas tremulantes.



Figuras 5 e 6: A bandeira como protagonista
Fonte: O triunfo da vontade

Ao lado das bandeiras, podemos visualizar outro símbolo muito caro aos alemães, o qual remete ao símbolo de massa deste povo: o exército. Segundo Canetti (1995), o exército

> [...] era mais do que um exército, era a floresta em marcha. [...] em nenhum país moderno do mundo o sentimento pela floresta manteve-se tão vivo quanto na Alemanha. O caráter rígido e paralelo das árvores eretas, sua densidade e seu número impregnam o coração do alemão de profunda e misteriosa alegria. [...] Sem que eles o percebam claramente, o exército e a floresta confundiram-se inteiramente para os alemães (p. 171).

Figuras 7 e 8: Floresta e exército
Fonte: O triunfo da vontade

Nas imagens (re)cortadas podemos observar a fusão desses dois símbolos caros aos alemães, ambos apresentados em perfeita harmonia e comunhão. As massas organizadas em blocos coesos, perfilados harmonicamente, num primeiro impulso do olhar, permitem vislumbrar uma grande floresta, onde as árvores – sujeitos uniformizados – que a compõem se mostram todas iguais, uma grande plantação de indivíduos tornados iguais pela coreografia nazista. Não é possível divisar se são sujeitos individuais ou complementares, juntos, tornam-se um extensão do outro, como se estivem presos ao chão por uma mesma raiz. Essa visão alegórica da floresta percebida na imagem, se faz acompanhar pela imagem da floresta real que, ao fundo, complementa e carrega de significado o cenário, a cena que vai para a tela, de modo a tocar os corações do povo alemão de forma especial.

Olhando para e com as imagens, sentimos a presença de um processo de educação coletiva, de produção de subjetividade. Para Guattari (2011 "quando uma potência [...] quer implantar suas possibilidades de expansão [...] começa, antes de mais nada a trabalhar os processos de subjetivação" (p. 36) para, por intermédio de "um trabalho de todos os meios de semiotização" (p. 36), consolidar o controle das "realidades sociais" (p. 36). Pensando com este autor e pensando nos objetivos expansionistas do partido nazista, e tendo as imagens como suporte para este pensar, podemos olhar para o filme como um meio de produção de subjetividade por meio da inserção de diversas representações que agem, não no plano individual, mas no coletivo, na massa, que resultam na constituição dos sujeitos. Brasil (2008) vem em nosso auxílio ao dizer que "a subjetivação política será [...] um processo que resulta na constituição, sempre parcial, polêmica, polifônica, de um sujeito" (p. 30).

Seguindo este pensamento, vemos na exposição de Hitler, de sua imagem cênica, a apoteose dessa pretensão. Hitler aparece em cena convertido no grande protagonista; um protagonista que não necessita de fala para chegar aos corações, para despertar o fascínio das massas; sua presença cênica, ensaiada, focalizada e, posteriormente, montada estratégica e habilmente pelas mãos de Riefenstahl, aliada ao carisma que lhe era peculiar, é suficiente para lhe conferir o *status* de astro de primeira grandeza. Ele, Hitler, é o modelo, aquele que contribui para constituição dos sujeitos enquanto partículas integrantes e importantes da grande massa, que injeta as representações para a produção da subjetividade desses sujeitos. A sua figura, apresentada sempre em evidência, sua face focalizada repetidamente de diversos ângulos, que, contribuindo para a construção alegórica do líder imaginário, responsável pela união do povo em torno de um mesmo ideal – o nacional – é retratada nas imagens captadas pelas lentes de Riefenstahl, de modo a fazer com que todos

compreendam que ele é o chefe, o guia, que suas vidas estão em suas mãos e que ele, o *Führer* do povo, é o único que sabe como e para onde conduzi-los, o único capaz de promover a educação do olhar desse povo, capacitando-o para vislumbrar o além do momento presente. Rovai (2005), ao dizer que transparece nas imagens "certo aspecto místico, como se o *Führer* fosse o receptáculo do divino" (p. 298), vem ao encontro do nosso olhar em torno da figura de Hitler levada à tela por Riefenstahl, principalmente, quando este se encontra em meio ao povo, em meio a massa.

> Se o líder aponta o caminho à nação, sua presença entre os homens torna-o chefe político, marechal de campo, artista, *dema gogo*, *peda gogo* e [...] profeta e sacerdote de uma nova religião. É aquele que transita entre os dois mundos (do sagrado ao profano), congregando todos os segmentos da massa: a legião dos vivos, que sofrem, e a dos mortos, que esperam vingança. (ROVAI, 2005, p. 298)

O acompanhar das cenas ritualizadas, desfiadas em *O triunfo da vontade*, nos leva a vislumbrar a possibilidade de que a sua pretensão estava voltada para mostrar essa imagem, para mostrar o acontecimento como enunciação da verdade. Colocando Hitler em evidência, acima das pessoas comuns, traz aos espectadores uma ideia formatada de sua elevação à "Messias" do povo alemão, promove a sua transposição do mundo real para o mundo do impalpável, um mundo inventado para passar a ilusão do divino, cria a distância, não apenas entre o líder e seus súditos, mas entre o momento experienciado e o momento encenado.

> Se a mídia é impermeável aos acontecimentos não é apenas porque, muitas vezes, esteja comprometida com interesses políticos, econômicos e institucionais. Mas, porque, ao contrário do que apregoa o discurso do tempo real, ela está fora, distante da experiência, daquilo que nos acontece. O que a mídia busca é reduzir a experiência e o acontecimento ao fato, ou seja, adequá-los a uma informação, uma explicação, à enunciação de uma verdade. Com isso, nos distancia do acontecimento e nos faz "turistas na realidade dos outros". (BRASIL, 2008, p. 124)

Essa ideia se faz bastante evidente logo nas primeiras cenas do filme, quando Hitler chega de avião e sobrevoa uma Nuremberg povoada por uma multidão que, ansiosa e entusiasticamente, o aguarda. A imagem da aparição de seu avião por entre as nuvens, "que acompanham harmoniosamente o ritmo da música *Os mestres cantores de Nuremberg, de Richard Wagner*" (PEREIRA, 2012, p. 261), e que de repente, se faz visível no céu que parece se abrir em um clarão, dá início ao espetáculo que "celebra a apoteose de Hitler" (PEREIRA, 2012, p. 261), pretendendo direcionar o olhar, educar este olhar para o entendimento de que esse espetáculo é dele – de Hitler – , que chega trazendo consigo a harmonia e a vitória; a sua chegada, sua aparição, simboliza a

redenção do povo por suas mãos "divinas", simboliza o triunfo da vontade, da sua vontade. Segundo Lenharo (1986), "Pelas imagens mágicas e aliciantes de Riefenstahl, o *Führer* se porta como um demagogo/ pedagogo que, feliz, conduz as massas para onde desejar. Atua como homem sagrado, ao cruzar os braços sobre o peito" (p. 60).

Figuras 9 à 14: Sequência de imagens da chegada de Hitler na cidade de Nuremberg.
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

As imagens do cortejo da chegada de Hitler, de seu passeio em carro aberto por entre a multidão que, histericamente, levanta os braços para saudar o líder, também evidenciam a ideia de transformá-lo, por meio da imagem, no grande guia do povo, no enviado. Sua figura é sempre apresentada em primeiro plano, em evidência; as tomadas o focalizam sempre de forma a colocá-lo em um plano superior, acima do povo: ele está no alto, o que significa que ele comanda, dita as regras do jogo e ensina o povo a jogar, educa o povo pelo olhar; enquanto o povo, em plano inferior, de fundo, se curva as suas vontades, se coloca aos seus pés, pronto para seguir seus comandos, pronto para ser "educado". "O 'Deus' descera à Terra e está passando em meio a seu povo". (PEREIRA, 2012, p. 262).

Figuras 15 e 16: Imagens do início do cortejo de recepção à Hitler.
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

Todas as cenas, desde a chegada de Hitler em seu aeroplano, continuando na procissão em carro aberto, são coreografadas, ritualizadas. As tomadas, sempre o enquadram isoladamente, em plano principal e superior, sempre "pairando acima das massas" (PEREIRA, 2012, p. 262), que vibram ante a sua visão. "As primeiras sequências de imagens de Hitler mostram-no de costas, artificio empregado pela cineasta para aumentar o grau de excitação das massas e de mistério frente à figura do salvador da Pátria, que desceu dos céus e vai revelar a sua face ao público. (PEREIRA, 2012, p. 262).

Figuras 17 à 22: Sequência de imagens do cortejo de recepção à Hitler.
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

Nas sequências seguintes, o ritual de consagração à Hitler prossegue no mesmo estilo insinuante de mistério e endeusamento histérico. Este ritual se consagra nas cenas finais, com o encerramento do congresso. Hitler caminha, acompanhado por seus fiéis "apóstolos", por um corredor formado entre a multidão que anteriormente assistia aos desfiles das tropas militares, adentra ao recinto que já se encontra totalmente ocupado, e se dirige à tribuna – que se assemelha a um altar sagrado –, local onde poderá utilizar todo o poder carismático de sua oratória, encerrando o grande espetáculo ovacionado por aplausos e gritos de "*Heil* Hitler".

Figuras 25 e 26: Solenidade de encerramento.
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

Rovai (2005) ao indicar a "'tomada exagerada' de baixo para cima" (p. 315) da cena, bem como toda a "parafernália montada no auditório" (315), aponta a possibilidade de comparação da performance desse espetáculo de Hitler com os espetáculos operísticos, onde ele é apresentado como o grande ator. Nas palavras deste autor, "naquele momento, o "ator" não mais representa a si mesmo, mas fixa a 'dor' de todos os derrotados, inclusive a dele mesmo" (p. 317).

Estas imagens, pelas mãos de Riefenstahl, que cuidou de, por meio dos (re)cortes, dar vivacidade e dinamismo a cena, nos permite pensar que aqui o filme tem o seu *gran finale*, pois cumpriu com o seu objetivo: deu rosto ao símbolo da redenção alemã, deu forma ao mito que se pretendia construir. Sobre a cena, Rovai (2005) diria que, como um ator, Hitler assumiu "todas as nuances que a sua personagem necessita[va] para fascinar a multidão e promover o sacrifício desta: é o herói que lidera, o ator que teatraliza, o poeta que canta, o sacerdote que abençoa [...]" (p. 322). Ao final, após os incessantes aplausos, Hitler então, sai de cena de forma consagrada, levando consigo a certeza de que a sua imagem permanecerá para sempre, perdurando nos corações e nas mentes de seus espectadores presentes e futuros[2]. Pode-se dizer que este momento consagra o seu – de Hitler – "final feliz".

Destacando-se pela qualidade de seu conteúdo imagético, este filme, ainda hoje, impressiona e fascina aos espectadores. Fascínio que não se mostra provocado propriamente pelo filme, mas pela realidade inventada, coreografada, ensaiada, capaz de transformar esses espectadores em turistas dessa realidade. O caminhar por entre as cenas, que, por meio de imagens-movimento, apresenta "a reconquista da cidade, da planície, numa celebração de corpos uniformizados em obediência ao *Führer*, responsável pela volta da harmonia, da hospitalidade e dos valores primordiais" (ROVAI, 2005, p. 52), se apresenta como uma ferramenta imprescindível a leitura de

[2] Arriscamos destacar o "futuro", pois, de acordo com as ideias de Hitler, o seu *Reich* seria eterno e, na época em que o filme foi produzido, sequer se cogitava a ideia de vê-lo chegar ao fim.

todo o processo infantilizador alemão. Infantilização que, segundo Ribeiro (1997), apresenta-se como "um dos traços distintivos mais importantes dos poderes não-democráticos" (p. 101). Entendendo aqui o "infantilizar", como sendo o tornar infantil no sentido de tornar vulnerável, dependente de um poder maior, de algo ou alguém que conduza os passos e direcione o caminho, bem como o destino final.

O Triunfo da Vontade se apresenta como um retrato fiel do alcance da pretensão do Ministério da Propaganda de "esclarecimento" do povo, de educação desse povo no sentido de fazê-lo mirar o infinito, o além, aquilo que só um líder predestinado seria capaz de realizar. Em imagens e cenas esteticamente (re)montadas para compor a narrativa fílmica, o filme fornece os elementos necessários para fomentar a convicção dos espectadores à época – dentro e fora da Alemanha – de que, de fato, o povo alemão aprovava e compactuava entusiasticamente com os caminhos delineados pelos nazistas, que o povo estava unido e forte, que estava plenamente "educado".

Figuras 27 a 28: A festa do povo
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

As faces alegres, festivas e condescendentes, o clima de camaradagem dos jovens soldados, o movimento eufórico das pessoas em todos os momentos da festividade, denotam o prazer com que, mesmo sem um objetivo particular em comum – a não ser o "culto" ao *Führer* (?)– o povo se une em uma grande massa, compartilhando por alguns momentos das mesmas experiências. As cenas nas quais essas massas são focalizadas parecem ter a intenção de esclarecer o povo de modo a não deixar dúvidas sobre o êxito da política nazista, bem como da complacência deste povo sob seu comando. Essas imagens nos induzem a aceitar a ideia de caracterização do filme como uma potente arma propagandística, uma arma dotada de um poder de convencimento de grande eficiência para a divulgação da ideia que os nazistas pretendiam levar ao mundo. A mensagem propagada de forma pronta, modulada e estilizada, retrata de maneira magnífica uma Alemanha convertida, coberta pela máscara da beleza e da felicidade captada artisticamente pelas lentes das câmeras dispostas de modo a apreender, aprisionar e levar aos quatro cantos do mundo a visão

desejada. "Em O triunfo da vontade, a propaganda revelou-se uma maquilagem aplicada com tanta perfeição que [...] se torna difícil distinguir onde termina a realidade e começa a encenação. [...]teria o congresso criado o filme, ou seria o filme que criou o congresso?" (PEREIRA, 2012, p. 260).

As imagens das cenas (re)cortadas, desmontadas e remontadas para compor o filme, encantam, provocam o fascínio não tanto pelo que revelam, pois muitas das tomadas são perceptivelmente coreografadas, encenadas, editadas, mas pelo que deixam de mostrar, pelo que insinuam. Basta observar as faces focalizadas pelas câmeras que, mesmo quando tomadas em close, nunca evidenciam um olhar que de fato olha para algo concreto, palpável, estão sempre fitando algo que não se vê, fitando para além do que experiencia no momento; esses olhares não demonstram emoção ou qualquer sentimento, apenas olham o nada, olham sem ver.

O momento do filme que mais oferece imagens que possibilitam a percepção deste olhar que atravessa o visível, pode ser observado nas cenas da apresentação dos trabalhadores do *Reich*, os quais, mais que trabalhadores, são ali destacados como membros do exército do trabalho que atuam na construção da nova nação. Uniformizados e empunhando suas "armas" de trabalho – as pás – integram uma massa organizada, disciplinada e servil. Rovai (2005) nos ajuda a pensar sobre o olhar no infinito desses trabalhadores durante a cerimônia que,

> [...] mirando um ponto distante parece querer dizer que não importam as distâncias, as regiões, as cidades, importa sim o sentimento de ser alemão. O mirar para além da moldura da tela, [...] coloca o jovem soldado como a linha de frente de uma legião de camaradas [...] que, se não estão nem na cena e nem no estádio, estão, sim, virtualmente presentes no tempo. (ROVAI, 2005, p. 215).

Esta assertiva vem em nosso auxilio para pensar que esses olhos que parecem não ver, na verdade, veem muito além daquilo que a câmera consegue captar, pois o que esses olhos contemplam está para além da experiência do momento, para além do mundo próximo e visível, evidenciando que o filme não se encerra naquilo que é perceptível, naquilo que é narrado por meio das imagens e sons do presente, ele abarca sentimentos, emoções, paragens que se encontram para além da capacidade do olhar da câmera. Aqui podemos vislumbrar, mais uma vez, a ideia de união, de comunidade, pois, conforme sugere Rovai (2005), a expressão do olhar desses trabalhadores-soldados aproxima aqueles que, por estarem no "campo de batalha" da construção do *Reich*, não se encontram presentes no local, mas cuja presença – ou ausência – é sentida e exaltada.

Figuras 29 à 30: Os trabalhadores do Reich
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

A exposição do rosto em *close-ups*, aparece em diversas outras cenas e em praticamente todas é possível perceber o enfoque dado ao olhar. Essa exposição do rosto, também nos põe a pensar, visto a ênfase dada a ela pela cineasta. Entremeado aos discursos, aos desfiles e demais atividades da festa, um rosto em meio à multidão é focalizado trazendo-o para perto do espectador. Brasil (2008), citando Agamben (2000), vem em auxilio deste pensamento ao dizer que "o rosto [...] é o lugar em que a linguagem se expõe enquanto tal, onde ela expõe sua abertura e sua comunicabilidade. Se o rosto pode ser o lugar da política é porque ele se expõe, ele sofre e suporta essa exposição. (p. 37). Voltando o olhar para esses rostos e pensando na política nazista, perguntamos: seria isso o pretendido pela cineasta, utilizar esses rostos como linguagem, como exposição das possibilidades do suportar e superar a dor passada, presente e futura? Ou ainda, a exposição desses rostos, seguindo o pensamento de Balázs (1983), para quem "a expressão facial é a manifestação mais subjetiva do homem" (p. 93), seria a de contagiar o espectador, levando-o para junto do personagem para com ele sentir, experimentar toda a emoção do momento?

Figuras 31 a 34: O rosto em foco.

Fonte: O triunfo da vontade (1935)

Nos distanciando dos rostos, adentramos a cena final do filme, na qual podemos ver as colunas de soldados em marcha caminhando para o grande destino, inspirados e iluminados pelo símbolo maior do partido nazista, a suástica. Na cena, a marcha vai se misturando, se confundindo ou fundindo com a suástica. Sobre a cena Rovai (2005) diria: "a imagem com que Riefenstahl terminará o filme, então, será uma marcha sem fim [...] rumo a uma grande suástica. Seria essa a sua versão para o '... e eles viveram felizes para sempre'". (ROVAI, 2005, p. 322). Seguindo a ideia de Rovai (2005) e propondo um pensar mais sobre, podemos arriscar dizer que a ideia pode ser a do "final feliz", porém, um final pré-determinado, uma mensagem, talvez subliminar, para direcionar o entendimento dos espectadores, no sentido de que, todos fazem parte deste espetáculo, e, portanto, todos devem se oferecer para compor a grande marcha, que transformará por e com suas mãos o cenário da nação, do qual todos desfrutarão no povir. A suástica representa o partido, mas conforme afirmava Rudolph Hess, "O Partido é Hitler! [...] Hitler é a Alemanha, assim como a Alemanha é Hitler!" (EVANS, 2011, p. 156); essa fusão de imagens, nos leva a compreensão da fusão entre partido-povo-nação, numa comunhão plena e soberana, unidos por um mesmo e grande ideal.

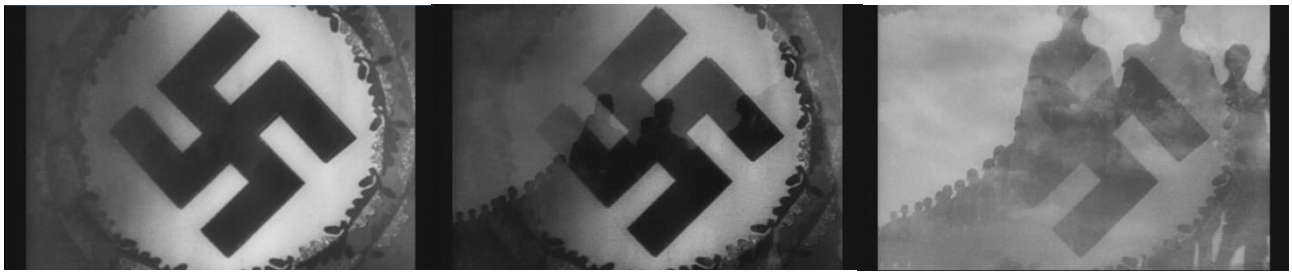


Figura 35 a 36: Imagens finais: A marcha sem fim
Fonte: O triunfo da vontade (1935)

Será que o final da película, as imagens com que Riefenstahl anuncia o final do espetáculo encerra a sua leitura? Pensamos que não. Pensamos que as imagens ainda podem nos dar a um ver mais, a um ver além. Elas, talvez, peçam apenas uma mudança (des)educativa do olhar, um se desviar das memórias, das leituras sobre, para disparar novos outros olhares, novos outros pensares e sentires com e a partir delas. Pensamos também que, ela aliada às demais imagens do filme, podem potencializar o pensamento sobre o momento atual, sobre a afetação, a formação dos sujeitos

do nosso tempo, um tempo permeado, contaminado cotidianamente pelas imagens, transmitidas, principalmente, pela mídia televisiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2001

BALÁZS, B. A face do homem. In Xavier, Ismail (Org.). **A experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/38145313/Ismail-Xavier-A-Experiencia-Do-Cinema> Acesso em 23 Jun.2014.

BRASIL, A. **Modulação/ Montagem**: ensaio sobre biolítica e experiência estética, Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CANETTI, E. Massa e Poder. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. Tradução de E. de A. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EICHLER, J. L. **O Triunfo da Vontade e a Estética Nazista**: O Nacional-Socialismo como Modernidade Alternativa, Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em História Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp060156.pdf> Acesso em: 26 jan. 2012.

EVANS, R. J. **O Terceiro Reich no Poder**. Tradução de Lúcia Brito. 1.ed, São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

FERRO, M. **Cinema e História**. Trad. De Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LENHARO, A. **Nazismo "O triunfo da vontade".** São Paulo: Editora Ática, 1986.

O TRIUNFO da vontade [Triumph des Willens]. Direção de Leni Riefenstahl. Alemanha: s.n., 1935. 1 DVD (124 min.).

PEREIRA, W. P. **O poder das imagens**: Cinema e políticas nos governos de Adolf Hitler e de Franklin S. Roosevelt (1933-1924). São Paulo: Alameda, 2012.

RIBEIRO, R. J. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, Curitiba: Editora UFPR, 1997.

ROVAI, M. L. **Imagem, tempo e movimento**. Os afetos "alegres" no filme O Triunfo da Vontade de Leni Riefenstahl. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005

SHIRER, W. L. **Ascensão e queda do Terceiro Reich**, volume I: triunfo e consolidação (1933 - 1939); Tradução de Pedro Pomar. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

TRABALHOS COMPLETOS

Formação de professores

"MÃE DA RUA": A CAPTURA DA LUDICIDADE INFANTIL.

Camila Maria Appolinário da Silva; Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho / Campus de Rio Claro; cami.appolinario@gmail.com
José Euzébio de Oliveira Souza Aragão; Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho / Campus de Rio Claro; aragao@rc.unesp.br

Resumo: O presente trabalho tem como intuito socializar uma experiência vivida em uma pesquisa de campo em três escolas da Rede Municipal de Rio Claro, parte de uma Pesquisa de Iniciação Científica / Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). A pesquisa visa compreender a concepção dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I sobre o brincar dentro da sala de aula haja visto que a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, estabeleceu que as crianças deveriam ser inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental I com seis anos, idade em que uma parcela delas, estariam inseridas na Educação Infantil e em salas de alfabetização. E além disso investigar se a temática do "brincar" e da "ludicidade" foi trabalhada na formação inicial desses professores na universidade. Teoricamente a pesquisa foi embasada em autores que pesquisam sobre o brincar, tais como: Moyles (2002), Fortuna (2000), etc. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi necessário a aplicação de questionários, a observação sistemática em sala de aula e o uso da pesquisa documental. Concomitante a este processo, houve a seleção de três professores do primeiro ano do Ensino Fudamental I, um de cada escola, e foi aplicado um questionário. Em outro momento, houve a observação da prática dos mesmos em sala de aula durante três dias, cada um deles, procurando entender como e se trabalham com o lúdico, se essa prática é espontânea e se conseguem lidar com a espontaneidade das crianças. Também foi observado o ambiente da sala de aula, ou seja, os cartazes, os recursos didáticos e por fim, os momentos nos quais as crianças "fogem" dos conteúdos para se transportarem para um momento lúdico. Espera-se com essa pesquisa trazer para o debate a importância do lúdico para a formação do professor, ressignificando e revalorizando o brincar em sala de aula, entendendo-o como uma atividade fundamental para a formação da criança.

Palavras-chave: criança; professor; brincar.

INTRODUÇÃO

"[...] A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda." (ALVES, 1994, p.86)

O brincar é uma ação que faz parte do dia a dia das crianças como as demais ações que envolvem sobrevivência (MACEDO,2005). É uma ação que não leva a produzir nada, brinca-se porque é divertido, prazeroso, não se necessita de um motivo para brincar (ALVES, 1987). Além

disso, este tem como benefício a criatividade, visto que a todo o momento no brincar há a necessidade de criar. (MOYLES,2002).

No brincar, as crianças conseguem colocar-se no lugar do outro, pois através do faz de conta, ela consegue imitar pessoas que fazem parte de sua vida e criar personagens (BRASIL 1998b) apesar dela entrar nesse mundo da imaginação, a criança tem consciência que aquele faz de conta não é uma realidade natural, visto que em um momento a criança na brincadeira pode ser a mãe, mas no outro pode querer mudar e assumir o papel de filha (ALVES 1987).

Entretanto apesar desses breves benefícios, há quem diga que o brincar não é algo sério e que é perda de tempo. Segundo Alves (1987), o brincar muitas vezes tem essa conotação porque vivemos em um mundo do adulto, no qual há a exigência da produção e do consumo, dessa forma, como o brincar é algo que não vai de encontro a essa exigência é visto pelos adultos como algo sem importância. Paralelamente a isso, Lima e Delmônio (2010) diz que a escola privilegia os saberes sistematizados de outros que são fundamentais para a criança, o brincar é um deles, esse privilégio baseia-se nos moldes do capitalismo. Esses moldes têm como objetivo a produção, o consumo e o lucro.

Desta forma, há a dicotomia prazer e dever, no qual o dever sempre deve vir em primeiro lugar, ou seja, faz-se tudo que é obrigação primeiro e depois há a permissão para que façamos aquilo que gostamos. (OLIVIER, 1999).

Nota-se que assim, uma preparação para a vida adulta, através não somente com os saberes sistematizados, mas também com o preenchimento do tempo das crianças com outras atividades, não restando tempo para que elas possam brincar. (BUSTAMANTE,2004).

Conti (2010) apresenta duas questões que envolvem a postura dos educadores diante das crianças, uma delas vai de encontro ao dilema da vida futura, ela apresenta que os educadores moldam as crianças para serem de uma forma que respeite os valores da sociedade, porque elas no futuro serão adultos, a ideia da criança "vir a ser", dessa forma deve-se reprimir a espontaneidade das crianças e apenas incentivá-las a terem ações que farão parte do convívio com as pessoas. A outra questão apontada pela autora, é tirar essa ideia da criança "vir a ser" e vê-la como um ser que "possui um valor em si", perdendo assim uma função para o adulto, porque esse deverá deixar a criança aprender a sua maneira, brincar a sua maneira, etc.

Junto a essas duas questões há a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, na qual insere as crianças mais cedo no Ensino Fundamental I. Essa resolução tem como objetivo padronizar o ensino, visto que antes as crianças dessa faixa etária quando inseridas em ambientes escolares,

ficavam divididas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou em salas de Alfabetização (MEC, 2006).

Essas três questões apresentam fatores um tanto complicados, pensar na criança como uma pessoa que será um adulto no futuro, faz com que preparemos tanto as crianças para essa fase, que não deixemos com que elas vivam o ser criança, sem contar que atualmente elas estão entrando mais cedo no Ensino Fundamental I. Outro fator é o deixar com que as crianças se desenvolvam sozinhas sem um direcionamento do adulto. Mas como conciliar tal situação?

Segundo Fortuna (2000), o lúdico é uma forma de descentralizar o papel do professor e fazer com que eles juntamente com os alunos possam construir o conhecimento, porque uma aula em que o lúdico é o protagonista, é aberto para a novidade, para espontaneidade. Mas para que isso aconteça na escola, seria interessante que os professores tivessem uma formação lúdica.

> A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS e CRUZ, 2007, p.13 e 14).

Nessa proposta, nota-se o respeito da criança como um ser que "possui um valor em si", porque essa participará das aulas, não somente ouvindo, mas construindo junto com seu professor, paralelamente a isso, o professor não ficará sem função e a espontaneidade das crianças terá espaço dentro da sala de aula.

Os caminhos da pesquisa

O estudo foi embasado teoricamente em autores que trabalham com a questão do 'brincar', tais como Bustamante (2004), Fortuna (2000), dentre outros. Desta forma, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica sobre o brincar e sua inserção nas salas de aula e sobre a formação lúdica, afim de que pudéssemos entender melhor sobre o tema e em seguida, utilizamos pesquisa documental.

> A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre um assunto, atentando para *fontes secundárias*, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, *fontes primárias.* [...] Entende-se por fontes primárias dados originais, produzidos pelas próprias pessoas que coletaram. [...] Por

> sua vez, a compreensão de fontes secundárias remete para aqueles 'dados de segunda mão'.(GONSALVES, 2005,p 32 e 33).

Para atender nossos objetivos, resolvemos também elaborar e aplicar um questionário com três professores que lecionassem no primeiro ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Rio Claro. Esses participantes foram escolhidos afim de entender quais as concepções que tem sobre o brincar e sua inserção dentro da sala de aula.

Os questionários foram desenvolvidos todos iguais, com a mesma sequência das questões e com respostas abertas (GOLDENBERG, 2007). As respostas abertas são "[...] resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto. A análise das respostas é mais difícil". (GOLDENBERG,2007, p.86). Optou-se por este modo de questionário, afim de deixar as professoras livres para colocar aquilo que elas realmente sentiam com o tema e como o brincar e o lúdico, envolvem a espontaneidade e o prazer, não poderia ter sido desenvolvido de outra maneira os questionários. Além disso, houve a necessidade de colocar um nome fantasia em cada professora, essas foram nomeadas com nomes de personagens infantis (Cinderela, Branca de Neve e Bela Adormecida). Necessitou-se também observar os professores e suas práticas com o brincar.

> O "observador como participante" é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornando público pela pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.29).

Após a observação das três professoras e o recolhimento dos questionários, analisamos os dados coletados selecionando o que é plausível ou não para a pesquisa.

> A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identifica nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45).

Entretanto, o primeiro contato com as escolas não foi algo fácil, visto que algumas delas necessitaram que o projeto primeiramente passasse pela Secretaria de Educação antes de ser executado dentro da escola. Como precaução foi enviado para a Secretaria de Educação os nomes de quatro escolas, dessas somente três aceitaram participar da pesquisa.

Por que o título "Mãe da rua: a captura da ludicidade infantil"?

O nome do trabalho "Mãe da Rua": a captura da ludicidade infantil, é baseado na brincadeira "Mãe da Rua" que acontece da seguinte maneira:

> "Os participantes têm que atravessar de uma calçada para a outra pulando de um pé só e ao mesmo tempo fugir da mãe da rua, que corre com os dois pés, mas estará longe durante a travessia dos "sacis". Aqueles que forem pegos podem correr com os dois pés e começam a ajudar a capturar os outros. A brincadeira termina quando a turma toda for capturada." (DIVERSÃO E ARTE, 2012).

Desta forma, o desafio de ficar de um pé só, seriam os problemas e dificuldades que as crianças passam na vida e às vezes acabam tendo que fugir dos estereótipos que os professores colocam neles, por esses não conseguirem proporcionar momentos nos quais as crianças possam ser ouvidas. A mãe da rua seria o professor quando toma atitudes verticais, impostas muitas vezes por regras internas e externas vindas da Direção ou Secretaria. Por isso este está com a vantagem de estar com os dois pés desde o início, diante disso, a professora acaba capturando as crianças, fazendo assim com que elas percam toda sua espontaneidade e sejam moldadas, ou seja, todas são capturadas e a mãe da rua acaba ganhando. Deixando bem claro que estamos analisando as ações dos professores e não julgando seu modo de ensinar.

Registro das observações

Primeiramente, esclareceremos quais foram os critérios de observação na sala de aula. Fomos com o foco de observar a prática dos professores em sala de aula durante três dias, procurando entender como trabalham e se trabalham com o lúdico, as maneiras que eles utilizam para ensinar as crianças, se ela é espontânea e se consegue lidar com a espontaneidade das crianças.

Pudemos notar que a Cinderela é uma professora que consegue a sua maneira lidar com o lúdico, tomando o lúdico não somente como o brincar e sim como o prazer em aprender, a alegria, a diversão e a espontaneidade. Um ponto importante é que fazia apenas dez dias que a professora havia assumido a turma.

Em sua aula, pelo menos nos três dias observados, notou-se uma mesma sequência de atividades, entretanto essas tinham seu tema modificado e eram passadas de uma forma divertida,

deixando com que as crianças participassem dando sugestões de palavras, no caso da lista de leitura, além disso, a professora respeita o desenvolvimento de cada criança, visto que ela não impõe que todas as crianças vão até a lousa para ler ou que façam exercícios do Livro Didático. A professora até chegou em um dos dias a separar a turma em grupos pensando nas dificuldades, e a cada momento ela direcionava-se a um grupo, dando atenção para ele.

Sua maneira de explicar o calendário para as crianças é desenvolvida de uma forma na qual as crianças participem da sua construção. Cada criança fica responsável por desenhar em uma folha dobrada em forma de casa e escrito o dia e a semana, esse combinado é feito oralmente, pré-estabelecido no dia anterior.

Outro fator que chamou a atenção é que a professora não dá a eles respostas prontas, ela instiga as crianças a fazerem hipóteses até que estas consigam chegar à resposta. Ela chegou a dizer para os alunos: "Não podemos aprender só o que fala na nossa orelha", ou seja, ela realmente faz com que os alunos pensem.

A professora propõe o movimento dentro da sala de aula chamando alguns alunos para irem até a lousa tentar ler e quando eles acertam a professora faz uma festa, mas ela deixa bem claro para os alunos que eles têm de esperar a vez deles, que naquele momento no qual o colega está à frente é o momento dele, notou-se que algumas crianças gostam de participar.

Uma das crianças pediu para que a professora fizesse uma roda do silêncio (um aluno vai até a lousa e faz um círculo na lousa e escolhe o colega que ele julgar ser o mais quieto e escreve seu nome na lousa, este vai até a lousa e escolhe outro e assim por diante), a professora disse a ela que não gostava. Essa roda do silêncio geralmente é utilizada para controlar a sala e deixá-la quieta.

Pensando agora para a observação da Professora Branca de Neve, nesses três dias em que houve a observação, pudemos notar que ela sempre coloca cabeçalho e a rotina na lousa. Ela faz com que os alunos vão falando as letras e os significados destas no cabeçalho, como por exemplo: "E é de...". As crianças respondem: "escola" e assim até terminar o cabeçalho e a rotina, além disso, pergunta como escreve as palavras e as crianças vão falando sílaba por sílaba.

A professora pelo menos nos três dias em que houve a observação, mostrou-se presa as folhas fotocopiadas, essas são ilustradas e a professora sempre pede para as crianças pintarem.

Outro ponto é que Branca de Neve em um dos seus exercícios propôs que todas as crianças lessem um texto, cada um, uma parte do texto seguindo a ordem das carteiras dispostas na sala, e comemora o acerto das crianças. O interessante foi que para um aluno ela deixou ler somente as

vogais separadas, porque ele ainda não conseguia ler palavras grandes, entretanto ele faz os mesmos exercícios que todos os alunos e a professora o auxilia assim como os demais.

Apesar de que nas suas aulas as crianças fiquem, grande parte, sentadas, em um momento da aula, ela abriu para que aqueles alunos que quisessem tentar ler um exercício de uma folha, lessem.

O calendário foi desenvolvido em uma folha do tamanho de uma cartolina, presa em um canto da parede da sala. Branca de Neve mostrava a eles o dia que foi anteriormente, o dia que era naquele momento e pedia para que as crianças pintassem no seu calendário do caderno de amarelo caso o dia estivesse ensolarado.

A professora Bela Adormecida, como ela mesma se denominou, é brava, mas acredito que seja apenas uma postura séria, é uma professora que tem uma grande sensibilidade, principalmente com o seu aluno de Inclusão. Mostrou-se ser uma professora que não é presa ao cabeçalho, visto que no último dia de observação, esse nem foi desenvolvido, além disso, ela o modifica a partir da sua vontade. Suas atividades pareceram ter uma sequência relacionando com a história contada, ou seja, ela trabalhou a história do Elmer em dois dias de observação e disse que semana que vem trabalharia mais uma atividade sobre a história, entretanto, nesses dias percebemos que ela tem dificuldade de deixar com que as crianças terminem as atividades. Em um dos momentos em que ela estava no Parque, disse que tinha dificuldade quanto ao tempo das atividades, visto que no começo do ano todos terminavam juntos as atividades e agora cada um termina em um tempo.

Seu calendário no primeiro dia de observação foi desenhado na lousa e seu preenchimento foi com o auxílio das crianças, falando os dias da semana, os dias do mês, o mês, etc. Entretanto nos outros dias foi desenvolvido através de questionamentos como: "Que dia foi ontem?"; "Que dia é hoje?", então marquem no calendário de vocês tal dia.

A professora quase sempre pede ajuda para que as crianças entreguem materiais, escrevam alguma palavra na lousa, ou seja, há certo movimento na sala.

Analisando os dados: lúdico em Cinderela, Branca de Neve e Bela Adormecida

Pode-se analisar que as três professoras são diferentes, cada uma tem a sua forma de lidar com as crianças e com o brincar. Cinderela é uma professora mais experiente, Branca de Neve é formada apenas há cinco anos e Bela Adormecida é recém-formada em Pedagogia, mas fez Magistério, Letras e ficou um tempo como missionária. Apesar da análise comparar a didática e a postura das professoras, a pesquisa não tem a intenção de julgá-las como ruins ou boas e sim

discutir sobre momentos no qual elas agem como "mães da rua", ou seja, ignoram ou brigam quando as crianças não conseguem "controlar" sua espontaneidade, além disso, pretende-se analisar quais instrumentos são utilizados para que as professoras tornem as aulas mais prazerosas.

Cinderela proporciona exercícios nos quais as crianças possam fazer hipóteses proporcionando com que os alunos pensem.

Alves diz que:

> "[...] Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido." (ALVES,1994, p. 83)

Dessa forma as crianças entram neste "mar desconhecido" através das suas hipóteses, aprendendo assim com mais significado e sem ser algo apenas dito e decorado.

Notou-se também alguns momentos espontâneos das crianças brincando com materiais escolares, brincando com adesivos, etc. A professora em um instante viu isso como uma atitude de crianças de Pré, essa questão é bem complicada, visto que o sistema do Ensino Fundamental I tem enraizado o aprender dissociado com a espontaneidade das crianças e é algo difícil de lidar diante do objetivo de que as crianças possam aprender a ler e escrever.

A professora mostrou utilizar a espontaneidade das crianças, mas quando essa ia de acordo com o que ela estava dando em aula, por exemplo: ela utilizou o nome do jogador Neymar que todas as crianças amavam, para trabalhar palavras que tinham MAR. Propôs também que em algum momento que utilizassem uma paródia que um dos alunos estava cantando.

Quanto ao brincar em si, pudemos perceber a utilização do bingo tradicional para trabalhar a ordem dos numerais, o bingo de palavras com nomes de jogadores de futebol e uma brincadeira cantada do "Suco Gelado", que acredita-se que foi desenvolvida para que as crianças pudessem soltar toda sua voz e disposição.

Branca de Neve desenvolve a produção de seu cabeçalho com o auxílio das crianças, entretanto de uma forma na qual eles assemelhavam-se a robôs e de uma forma no qual não pareciam que estavam pensando sobre o que estavam falando, com isso, faz com que surjam as seguintes questões: Será que se ela invertesse a ordem das palavras às crianças conseguiriam dizer como escreve? Ou elas simplesmente decoraram a sequência de tal forma que elas não necessitam pensar? Será automático?

> Aquilo que um dia eu não sabia me foi ensinado; eu aprendi com o corpo e esqueci com a cabeça. E a condição para que minhas mãos saibam bem é que a cabeça não pense sobre o que elas estão fazendo. Um pianista que, na hora da execução, pensa sobre os caminhos que seus dedos deverão seguir, tropeçará fatalmente. (ALVES, 1994, p.84)".

Quanto à espontaneidade das crianças, notou-se que nos momentos observados a professora quando via esses momentos "podava" as crianças através de castigos que proibiam de se divertir, de brincar. Algumas crianças ficaram sem brincar no Parque, essas ficaram sentadas somente olhando os colegas brincarem e no Dia do Brinquedo, no qual um menino ficou sem brincar de massinha, porque não havia se comportado na aula e um menino teve sua massinha guardada pela professora por não ter respeitado a regra imposta pela professora. Essa regra era que as crianças tinham que brincar em silêncio e quietas no lugar para que a professora pudesse terminar a sondagem.

O momento que notamos espontaneidade da professora foi quando a mesma começou a explicar sobre balões e abriu espaço para que as crianças pudessem se pronunciar sobre o assunto.

Bela Adormecida como foi apontado acima não é presa na produção do cabeçalho, ela o faz de maneira diferente quando tem vontade, e quando não dá tempo nem o faz.

Quando as crianças começam a falar demais a professora utiliza um recurso musical ela canta: Pã pã rã rã rã e as crianças dizem: Pã pã. Além de apagar a luz, creio que para conter o falatório. Além disso, quando ela sai da sala e os deixam sozinhos, ela pede para os alunos contem até vinte devagar para que ela vá resolver o que ela tem de resolver, a professora tem de voltar quando as crianças contarem 20.

Creio que, por ela ser formada em Letras, exercita bastante com as crianças a contagem e a recontagem da história, deixando com que as próprias crianças recontem com suas palavras dando apenas alguns auxílios, o interessante foi que ela não forçou todos os alunos a falarem, mas tentou fazer com que o máximo de alunos participasse. Além disso, quando foi explicar sobre a história da escola e a linha do tempo, tornou algo significativo para as crianças, colocando o ano de aniversário deles, o dela também e a cidade onde as crianças nasceram.

Quanto à espontaneidade das crianças, presenciei um momento em que a professora entregou objetos para que auxiliassem as crianças a fazerem contas, tiveram crianças que estavam brincando de construir castelos e afins e a professora disse a eles que não era para brincar que depois eles poderiam brincar, mas esse momento não houve diante das outras obrigações. Sem contar, que a professora fez com que todos utilizassem desse modo de fazer contas. Outro momento, foi quando um Grupo de um Projeto da UNESP foi até a escola e deixou as crianças brincarem com

um limão como se estivessem competindo quem ficaria com ele, a professora chamou a atenção deles. Entretanto em um dos momentos no qual ela estava discutindo sobre a moral da história, que era sobre respeitar as pessoas do jeito que elas são e ser amiga delas, a professora ouviu um aluno que reclamou de seus colegas que não deixam às vezes os outros colegas brincarem, dessa forma, a professora captou que ele estava falando de uma situação que havia ocorrido, sem contar, a paciência e a sensibilidade que ela tem com um aluno de inclusão que às vezes tem alguns surtos na sala e ela tenta fazer com que ele participe, que faça algo para ela, para amenizar a situação.

Quanto a atividades que envolva o brincar a professora deu a eles um jogo de dominó, porque era horário da Sala de Jogos, entretanto, não era para jogar do modo tradicional e sim fazer uma competição de contas matemáticas, apenas quem terminasse poderia jogá-lo da forma convencional, mas não sentimos tanta vontade das crianças e nem todas puderam jogar porque estavam terminando as contas.

Comparando as atividades semelhantes das professoras, pode-se notar que a Cinderela em suas atividades propõe o movimento dentro da sala de aula quando escolhe os alunos para tentarem ler na lousa, trabalhando assim a mente e o corpo. Bela Adormecida também, entretanto de uma maneira diferente da Cinderela, porque ela pede que as crianças escrevam palavras na lousa, ajude a entregar os cadernos, etc. Já Branca de Neve, trabalha mais a mente, fazendo assim com que sua sala seja estática, deixando os alunos sempre sentados na carteira.

O calendário da professora Cinderela além de proporcionar que as crianças construam dia a dia é expandido em uma lousa lateral, diferentemente do da Branca de Neve que é pequeno e pregado em um lado da parede que dificulta a visão de todos os alunos. Senti que o da Bela Adormecida não é desenvolvido de uma maneira tão significativa, porque é mais falado, não tem um material preso às paredes para que as crianças possam olhar quando quiserem.

Foi interessante que com duas professoras ocorreu um problema semelhante, foi com Cinderela e Bela Adormecida. Uma aluna da Cinderela em um momento que estavam jogando bingo, pediu para professora não falar os números da cartela dela, porque ela não queria ganhar para não perder a amizade de uma colega, a professora acatou esse pedido, mas sempre alertou a ela sobre o que estava acontecendo que por causa do que ela havia pedido para professora alguns colegas não ganhariam o jogo. Já Bela Adormecida em um momento em sua aula diante de uma divisão de atividades, colocou dois amigos para desenvolver atividades diferentes e esses ficaram chateados, porque queriam desenvolver as mesmas atividades, a professora foi firme na sua decisão e pediu para que eles fizessem as atividades que foram destinadas para eles que depois eles

trocariam de atividades. Essa situação mostrou que cada professor tem a sua maneira de lidar com os problemas dentro da sala de aula.

As atividades da Branca de Neve, parecem ser bem planejadas e quando essas não conseguiam ser desenvolvida no dia, passava-se para o outro, ou seja, não deu para dar Matemática hoje, dará no dia seguinte, mostrando-se presa a rotina. Cinderela, não coloca rotina na lousa, dessa forma, não tem como saber se ela faz tudo o que planeja, entretanto, notou-se que ela consegue dar várias atividades com essa "liberdade" na rotina, presenciei muitas atividades mesmo ela tendo que ensaiar para Festa Junina. Semelhante à questão da Cinderela, não tem como saber se Bela Adormecida cumpre todas as atividades que ela planeja para as aulas, suas atividades pareceram ser bem planejadas, entretanto ela não consegue termina-las e sempre fica deixando para o dia seguinte, entretanto não dá para saber se as aulas sempre são assim ou foi a correria do Dia dos Pais, contagem de prendas da Festa da Primavera e as demais "intromissões" que tiveram em suas aulas.

Para contar história, as professoras Branca de Neve e Bela Adormecida utilizam músicas a fim de preparar as crianças para a contação de história, entretanto quando analisamos a letra, percebemos que essa propõe o silêncio das crianças.

> " [...] No espaço escolar, os brinquedos cantados são também usados com o intuito de disciplinar a criança de maneira lúdica, disfarçados de cantigas ingênuas, mas com o poder de influenciá-la na tentativa de estabelecer um comportamento delineado socialmente." (SILVA e CRUZ, 2010, p.68).

Nota-se que esse silêncio não é algo proposto diretamente pelas professoras e sim é algo que o sistema escolar impõe.

Continuando falando sobre as histórias, nas aulas da Cinderela, ela apenas fecha a porta na qual tem um enfeite de uma casa escrito que está em um momento da história e simplesmente começa a contar a história. Branca de Neve e Cinderela utilizam os livros do PACTO (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), todos os dias para contar histórias.

Por fim, pensando agora nos questionários, esses foram utilizados a fim de entendermos o que as professoras pensavam sobre o brincar, com um intuito de se fazer uma junção entre teoria e prática. Notou-se que Cinderela utiliza o lúdico a sua maneira, tomando esse como alegria, prazer, entretanto seu questionário foi bem direto quanto às questões; Branca de Neve, mostrou ter um domínio sobre o brincar, colocando até a questão da Secretaria não conseguir unir a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, sendo que muitas vezes um apresenta apenas o brincar livre e o outro apenas o brincar direcionado, entretanto notou-se a pouca presença do lúdico em suas aulas;

Bela Adormecida vê o brincar como algo importante, mas esse não pode ser desenvolvido de uma maneira solta porque ela acredita que já acontece em casa e que o professor deve usar de estratégias para chamar atenção dos alunos e uma dessas seriam o brincar, entretanto pode-se notar também pouca presença do lúdico, mas notou-se algumas atividades no qual ela fazia com que os alunos participassem de uma maneira significativa.

Considerações Finais

A partir dessa pesquisa, pode-se notar que os professores de uma maneira geral acabam tornando-se "mãe da rua" e capturando a ludicidade infantil, diante das pressões que a escola impõe. São muitos conteúdos e a rotina escolar é bem complicada e o professor a todo momento tem de lidar com o inesperado e com as cobranças, ainda mais estando em um processo no qual estão alfabetizando.

As professoras mostraram saber sobre o brincar, entender sua importância, mas os conteúdos as privam de fazer diferente. Sem contar que cada criança tem o seu tempo de aprender e não são todos os professores que conseguem lidar com essa questão, ainda mais tendo que mostrar frequentemente avanços dos alunos.

Além disso, o contato com as professoras foi importante para ver como é ser professora, sentimos que elas têm um trabalho muito solitário, visto que em alguns momentos de observação, a pesquisadora não era mais uma pesquisadora, mas sim uma auxiliar, essa ajudou as professoras em alguns momentos. As professoras pediam sugestão, mostrando assim, que o brincar também pode não ter tanto espaço nas aulas por falta de um auxílio para a realização das atividades.

Notou-se também a partir de uma experiência com Bela Adormecida, a falta que faz a imersão dos professores no universo das crianças: em um momento, uma criança brincando com a pesquisadora, denominava pedras como tesouros e ao ser interrogada pela professora sobre o que tinha no bolso, a mesma respondeu que era pedra. Ou seja, muitas vezes nós professores não conseguimos imaginar como as crianças e privamos essas de o fazer, "capturamos" sua espontaneidade.

Conclui-se que o Ensino Fundamental I nos restringe a fazer diferente, a imaginar, a entrar no universo infantil, diante do fato de termos que controlar os alunos, transmitir conteúdos e assim "capturar" aos poucos a ludicidade das crianças de tal forma que essas acabam agindo conforme as "mães da rua" impõe.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus,1987.
ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
BRASIL. LEI nº 11.114, de 16 de maio de 2005 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm data de visualização: 25/05/14.
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
BUSTAMANTE, Glênia Oliveira. Por uma vivência lúdica. IN: SCHWARTZ, Gisele Maria. **DINÂMICA LÚDICA**. Barueri: Manole.2004.
CONTI, Clícia Assumpção Martarello de. Brincar é coisa séria: o prisma de Winnicott.IN: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **INTENSIDADE DA INFÂNCIA: corpo, arte e o brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010.
DIVERSÃO E ARTE. Disponível em: http://dica-diversao-arte.blogspot.com.br/2012/11/68-mae-da-rua.html. Acesso em: 18 set.2014.
FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).
GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**.Rio de Janeiro: Record, 2007.
GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**.Campinas: Editora Alínea, 2005.
LIMA, Luciana Rainieri, DELMÔNIO, Rosiane Luccas. **Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio – PR.** 2010. Disponível em: http://www.partes.com.br/educacao/brinquedoteca.asp. Acesso em: 01 jan.2013.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**.Porto Alegre: ARTMED, 2005.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (MEC).**Ampliação do Ensino do Ensino Fundamental para Nove Anos.** Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2006.
MOYLES, Janet R. **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil**.Porto Alegre: Artmed, 2002.
OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a Obrigação e o Prazer. IN: MARCELLINO, Nelson Carvalho. **LÚDICO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**. Ijuí: UNIJUÍ,1999.
SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da (Org). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 2007.
SILVA, Altina Abadia da; CRUZ, Maria Nazaré da. O que dizem as crianças sobre o brincar na escola. IN: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **INTENSIDADE DA INFÂNCIA: corpo, arte e o brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010.
.

A DIALOGICIDADE NA AÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Ligia Bueno Zangali Carrasco; Unesp/Rio Claro; *li_carrasco@yahoo.com.br*
Carina Maria Bullio Fragelli; Unesp/Rio Claro; *kkfragelli@gmail.com*
Maria Antônia Ramos de Azevedo; Unesp/Rio Claro; *razevedo@rc.unesp.br*

Resumo: O presente estudo tem como objetivo trazer uma reflexão acerca da formação educativa dentro da Universidade. Acreditamos que essa formação deva ser baseada no estabelecimento do diálogo entre o aluno e professor, mediatizados pela contextualização da realidade; favorecendo a problematização e a construção do conhecimento pelos sujeitos, em detrimento de uma prática educativa baseada apenas na transmissão. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico a partir de um acervo baseado em autores como Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Lea Anastasiou, Elisa Lucarelli, para compreender como se tem dado o trabalho docente no contexto universitário e como a ação dialógica tem emergido das relações que se estabelecem neste contexto. Possibilitamos, assim, uma reflexão que busca saber se de alguma forma este professor tem procurado desenvolver uma visão emancipadora, tendo o diálogo como princípio orientador em sua função de ensinar. Desta forma, procuramos um elo entre as práticas educadoras no ensino superior descritas nesses trabalhos e as obras de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, para entendermos em que medida tem se dado a relação entre professor e aluno dentro da universidade e como essa relação tem contribuído para o desenvolvimento não apenas intelectual do educando, mas em sua completude, ou seja, seu desenvolvimento enquanto ser humano, cidadão participante de sua realidade, agente de transformação na sociedade. A relação professor-aluno tem buscado uma concepção de emancipação, de humanização? Na pré-análise realizada é possível percebermos que a dimensão dialógica na relação dos professores e alunos frente à construção do conhecimento pode vir a ser um caminho absolutamente emancipatório dos próprios sujeitos nesse espaço formativo, no entanto, as pesquisas e estudos realizados têm demonstrado que a dimensão dialógica na relação professor-aluno na Universidade ainda está distante deste pressuposto, levando-nos a concluir que é necessária uma mudança paradigmática da ação docente no entendimento do que precisa aprender a ensinar em outro modelo de docência exigindo, assim, novas atitudes. Buscamos, assim, que se ampliem as reflexões acerca do assunto, para outros que, como nós, se inquietam com o silêncio advindo de uma relação vertical entre professores e alunos dentro do ambiente universitário.

Palavras-chave: Dialogicidade; Emancipação; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é

modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Paulo Freire)

Diálogo, prática que se apresenta como óbvia quando falamos em educação, no entanto, distante, ainda, da realidade das salas de aula. Aqui, especialmente discutiremos as possíveis relações dialógicas estabelecidas ou não entre docentes e discentes da Universidade.

À luz dos referenciais teóricos que falam sobre a docência universitária, das falas de Paulo Freire sobre a dialogicidade em sua obra Pedagogia do Oprimido e do papel do professor na Pedagogia da Autonomia, buscamos verificar como o trabalho docente no contexto universitário tem se constituído e como a ação dialógica tem emergido das relações que se estabelecem neste contexto. Possibilitamos, assim, uma reflexão que busca saber se de alguma forma este professor tem procurado desenvolver uma visão emancipadora, tendo o diálogo como princípio orientador em sua função de ensinar, procurando entender o papel do professor universitário no contexto atual, sua formação, a contribuição da didática na universidade e como a relação entre professor e aluno tem reverberado no desenvolvimento não apenas intelectual do educando, mas em sua completude, ou seja, seu desenvolvimento enquanto ser humano, cidadão participante de sua realidade, agente de transformação na sociedade, buscando apontar algumas possibilidades de atuação que favoreçam uma relação dialógica na pedagogia universitária, para que a educação neste nível de ensino, especialmente, se humanize e deixe de ser prática de dominação, passando a ser prática da liberdade.

PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO ATUAL

No contexto atual da universidade, o professor universitário tem vivido inúmeros desafios referentes a sua atuação profissional exigindo intervenções no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Há o entendimento de que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão seja algo intrínseco ao trabalho docente e dessa forma possa e deva ser incorporada de forma natural ao exercício profissional

Essa ideia nos parece simples quase como se por "osmose" essas intervenções acontecessem de forma natural. Entretanto não é natural que a construção identitária deste professor acabe por

estar pautada hoje em parâmetros questionáveis de qualidade e produtividade. Boaventura de Souza Santos (2002) nos traz a perspectiva de três grandes crises que assolam a profissão docente: a crise do profissionalismo, a crise paradigmática e a crise institucional que afetam diretamente o trabalho desse profissional, pois a identidade profissional é construída pela associação da identidade individual e coletiva, sendo socialmente determinada e mutável.

O foco deste estudo não é discutirmos o papel e mesmo as formas de intervenção dos professores no contexto da indissociabilidade, entretanto não podemos falar de docência universitária sem nos ancorarmos nessa discussão haja vista que é exigido deste profissional, atividades quase insânias mediante essas inúmeras frentes de trabalho. Nesse contexto o exercício profissional vai sendo desenhado e alinhavado onde a ação profissional dos professores acabou sendo moldada por aquilo que os órgãos de fomento qualificam e as universidades apontam como profissionais eficazes e produtivos.

Além de ações desconexas às necessidades educativas dos professores, tais qualificações anulam "as configurações de autoria das universidades de um projeto-político próprio" (CUNHA, 2008, p.13), reduzindo assim a condição geradora de um pensamento de uma Universidade a um processo produtivo, aceitando que forças externas se imponham elegendo um patamar de qualidade que ela não escolheu. (CUNHA, 2008).

Assim vemos com inúmeros desafios a ação do professor universitário que acaba por ficar refém de um modelo econômico e empresarial de universidade e de formação. Junto a isso ao atuar nos espaços de ensino, pesquisa, extensão e gestão leva essa lógica mercadológica consigo não conseguindo se desprender dela nas relações que estabelece com os outros, com o mundo que o rodeia, com a própria sociedade onde está inserido e com a interface com os inúmeros conhecimentos, perdendo a possibilidade do estabelecimento da ação dialógica entre os sujeitos e os diferentes espaços. Estes desafios precisam ser superados para que as relações estabelecidas entre docentes e discentes, na Universidade, não impeçam a atuação do outro como sujeito, pois, segundo Freire (1987), "quando, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem." (p. 91).

CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA

Acreditamos que inúmeras modificações devam acontecer para que a profissão do professor universitário seja redimensionada frente os desafios que hoje eles vivem. Um possível caminho para

a busca e o estabelecimento dessa dialogicidade pode ser encontrada no construto da didática universitária apontado por Azevedo

> É uma área de conhecimento que contribui para a análise temática referente aos processos de formação de professores. Ela é um instrumento para a práxis transformadora da ação docente, pois acaba por provocar, por um lado, o processo reflexivo de se pensar a formação de professores enquanto área de conhecimento e, por outro, subsidiar os processos que envolvem o ensinar e o aprender das ciências nos diferentes níveis de ensino (201, p.33).

Nessa direção a didática acaba, também, encontrando campo fecundo no contexto universitário onde a ação profissional deste professor deverá ser construída mediante uma intervenção docente que contemple juntos aos processos de ensino e aprendizagem a dimensão humana; técnica e política social.

A dimensão política social foca seu olhar na capacidade do professor universitário conseguir contextualizar e problematizar o conhecimento com a realidade e com os outros conhecimentos emergentes e necessários a articulação do saber. A dimensão técnica aponta a importância da organização do trabalho docente trazendo elementos fundantes da ação deste profissional enquanto professor no planejamento de ensino; na clareza dos objetivos elencados; nas escolhas de estratégias de ensino e metodologias apropriadas, e na sua capacidade avaliativa de analisar não apenas o produto final dos construtos epistemológicos dos seus alunos mas também, e de forma enfática o percurso, o processo vivido pelo aluno.

A dimensão humana traz à tona a importância de que no espaço universitário haja a apropriação de uma atitude docente que potencialize o estabelecimento do diálogo e da valorização da diversidade. Esta dimensão valoriza a busca pela interação entre o professor com seus alunos; com seus pares, alunos com os alunos mediante os espaços destinados as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa direção Freire no livro Pedagogia do Oprimido nos faz refletir acerca do papel que o contexto educativo pode vir a ter no âmago da formação do indivíduo, pois os espaços coabitados pelos próprios homens podem se constituir lugares de libertação e de transformação ou de alienação e opressão. Nesse livro Freire aponta o papel das instituições como espaços que imputam uma lógica no pensar e no fazer dos sujeitos e por meio de ações e intencionalidades o ato educativo, que é político, enquanto prática social acaba por determinar o futuro.

A universidade pode vir a se tornar lugar de alienação ou de transformação. Lugar de valorização hierárquica entre opressor e oprimido que impossibilita o estabelecimento do diálogo.

Nesse sentido a atitude docente acaba por ter um papel importante nesse cenário, pois essa atitude pode vir a gerar ou não a amplitude de vozes, olhares, saberes e fazeres, possibilitando a transformação da educação passiva, opressora, como nos diz Freire (1987), em educação problematizadora, libertadora.

> Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do dialogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em dialogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 96).

Quando falamos em educação bancária, difícil admitir que qualquer prática envolva este conceito há tanto difundido por Freire, no entanto, por mais que as práticas educativas estejam revestidas de aparentes inovações, em grande parte, quando se retiram os supérfluos da aula, o que se vê na essência é o exercício da pura transmissão, do depósito daquele que domina o saber naquele que "não sabe". A didática universitária tem sido revisitada por diversos pesquisadores que têm apontado essa questão, entre eles, Maria Isabel da Cunha (2004), trazendo a reflexão da prática pedagógica da Universidade como um processo de emancipação, que pode estimular "intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança" (p. 530). Constatamos que essa mudança não seja nada fácil, pois a autora ainda afirma que diante da vontade da mudança nos deparamos com as políticas educativas, embasadas na base econômica de produção, onde facilmente se vê o pilar da regulação assumindo mais prestígio do que o da emancipação. Diz que "são eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso" (p. 530).

Assim, por mais que a própria autora, afirme que a maneira como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, pois, a prática pedagógica cotidiana traz elementos mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos, revelando visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica, os obstáculos para se alcançar uma mudança de cenário são inúmeros. No entanto, há que se buscar a mudança, pensando no que Freire (1987) fala sobre os "argumentos de autoridade". Diz que já não valem, entendendo que a relação dialógica

que pode ser estabelecida nestes espaços, só acontecerá a partir de mudanças profundas na forma de ver e de fazer a aula.

Nesse sentido, Freire (1996) apresenta a necessidade emergente dos professores aprenderem inúmeros saberes que qualifiquem sua prática e destaca a fundante percepção de que para que haja aprendizagem é condição o estabelecimento de uma relação entre os sujeitos por meio da dialogicidade visando a busca pela autonomia do pensar e do fazer do outro.

> Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade FREIRE, 2006, p. 107).

Quando o professor busca sua autonomia no pensar e no fazer do outro, desencadeia saberes diversos, mas é necessário refletir sobre esses saberes para ter ideia de como redimensiona-los em sua prática. Para tanto, o professor precisa estar pautado numa cultura de formação, onde possa buscar de forma consciente e voluntária participar de iniciativas formativas para que tenha um desenvolvimento profissional, que, segundo Soares (2009), é uma "busca permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas e abertura para a mudança." (p. 92).

Sabe-se, mediante o referencial pesquisado, que a Universidade se torna, muitas vezes, o "não lugar de formação da docência universitária" (Cunha, 2010), o que acaba colocando a formação em diferentes espaços, como por exemplo, a trajetória pessoal de cada docente. No entanto, mesmo que haja uma busca individual por uma formação que legitime a docência, isso é pouco. Para Cunha (2010), "é preciso que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes para uma necessária ruptura cultural e cidadã." (p. 34).

No entanto, a própria autora constata em seus inúmeros estudos que os movimentos decorrentes das inciativas de formação para docência nos espaços das Universidades ainda são tímidos, "processos de rápida duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor." (p. 33).

Essa realidade nos remete à dificuldade de se romper com as práticas de uma educação opressora.

CAMINHOS E "ACHADOS" DO ESTUDO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire.

Este estudo caminha no sentido de promover uma reflexão acerca da formação educativa dentro da Universidade que reflita numa prática baseada no estabelecimento do diálogo entre o aluno e professor, mediatizados pela contextualização da realidade; favorecendo a problematização e a construção do conhecimento pelos sujeitos, em detrimento de uma prática educativa baseada apenas na transmissão. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico a partir de um acervo baseado em autores como Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Lea Anastasiou, Elisa Lucarelli, para compreender como se tem dado o trabalho docente no contexto universitário e como a ação dialógica tem emergido das relações que se estabelecem neste contexto, bem como as obras de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, que tratam das relações que precisam se estabelecer entre professores e alunos para que, se possa desenvolver a consciência do seu papel problematizador junto à realidade do aluno.

Quando pensamos na forma como o ensino tem sido desenvolvido na Universidade, vemos que a profissão docente ainda está distante de se constituir como tal. Nóvoa (1999) enfatiza que existe, nas últimas décadas, uma crescente de pesquisas na área de educação, trazendo a necessidade de uma afirmação da área frente ao profissionalismo docente. Um resultado dessa ânsia é o excesso do discurso científico incutido como práticas pedagógicas, desvalorizando assim o trabalho do próprio educador, reduzindo-o a reprodutor de dicotomias institucionalizadas.

De acordo com Ferreira (2010), os saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente, e, portanto, pela indefinição, usurpado a favor do ensino científico pautado nas pesquisas realizadas,

Para tanto, Pimenta e Anastasiou (2002), abordam as diferenças entre os elementos constituintes da pesquisa e do ensino, sendo que existe uma diferença entre tais entes. A pesquisa possui tempos, sujeitos, conhecimentos, resultados e métodos diferentes do ensino, e não deve ser interpretada como maneira de ensinar e aprender.

O trabalho de um professor é "um trabalho inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser

desenvolvido em sua totalidade" (PIMENTA, 2012, p.47), e, portanto não pode ser trocado ou substituído.

Partindo desse quadro, em que o ensino pautado em parâmetros de pesquisa vem sendo praticado, a questão das relações de aluno e professor fica completamente fragmentada. Quando Pimenta e Anastasiou (2002) trazem a discussão das diferenças entre os sujeitos envolvidos, afirmam que na pesquisa, normalmente, o trabalho se desenvolve individualmente, na figura do pesquisador, e no ensino, o professor está constantemente envolvido com outros sujeitos, desde seus pares e chefias, até alunos e comunidade escolar.

A falta dessa relação dialética entre os atores do processo educativo corroboram para um ensino sem diálogo, estático, metódico, reprodutivo.

Pimenta (2009) vem nos lembrar, no entanto, que "a profissão do professor emerge em dado contexto e momentos históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela atribuídos." (p. 36), ou seja, a profissão docente vem sendo construída com base naquilo que tem se colocado como prioridade na Universidade, uma formação acadêmica, voltada para a área de atuação. De maneira geral, a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, podemos inferir que a graduação tem sido mantida por docentes titulados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação pedagógica.

Entendemos que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam com os conhecimentos das disciplinas que ensinam. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória dos jovens doutores que ingressam atualmente na universidade, é importante considerar as condições que eles têm de compreender propostas curriculares que incluam processos de ensinar e aprender com bases consistentes.

Cunha (2009), afirma que o raciocínio que impera dentro da Universidade vem da compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Diz, ainda que "o pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos é um mero coadjuvante, um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões." (p.).

Historicamente, não se registra uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. Cunha (2009) afirma que dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática.

> Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que tem para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos. (CUNHA, 2009, p. 175).

O que averiguamos com essas falas é que o docente universitário tem alicerçado sua prática no campo científico de sua área, no entanto, tem sido objeto de pesquisas diversas, a discussão sobre a necessidade de se promover mudanças e rupturas nessa realidade, em busca de uma nova didática que dê lugar a educação universitária emancipadora, baseada no diálogo para que se humanizem as relações e para que a educação cumpra seu papel de transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o desejo de trazer à tona o valor educativo do estabelecimento da dialogicidade entre professor e aluno no contexto universitário.

É nítido percebermos que as reflexões potencializadas por Freire sobre a importância da ação do professor impactando a aprendizagem de si e do outro por meio de uma educação bancária não dialética e nem dialógica pode contribuir cada vez mais para a alienação dos alunos nos contextos sócio históricos estando o espaço universitário fortemente também propício a isso.

A partir desses pressupostos, encontramos nos escritos deste autor caminhos para que a educação bancária deixe de existir e que, em seu lugar, emirja a prática problematizadora

> Enquanto na concepção "bancária" o educador vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1987, p. 100).

Nessa mesma direção Freire (1987) apresenta a necessidade de enxergarmos na ação pedagógica dos professores a busca por práticas verdadeiramente educativas exigindo do professor universitário, igualmente saberes de sua ação profissional tendo a didática papel importante ora na manifestação desses saberes, ora como potencialização dos mesmos.

Freire (1987) traz uma reflexão fundamental para o professor que deseja realmente romper com a visão fragmentada e opressora da educação, diz que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, ou seja, afirma que a aula começa quando o professor se pergunta sobre o que vai dialogar com seus alunos, levando em consideração estes alunos a quem o programa se dirige, pensando na realidade a ser transformada, pois, se com este conteúdo programático, ao invés de se buscar a transformação, a busca for a adaptação a realidade já imposta, de nada adiantará, pois "quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais a realidade que deve permanecer intocada são os dominadores." (p. 117).

Um caminho para o estabelecimento de uma ação dialógica pode ser o melhor entendimento e apropriação do papel da didática universitária como elemento que pode gerar a aproximação dos saberes específicos das diferentes áreas com os saberes pedagógicos, lembrando que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." (Freire, 1987, p. 108).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa. ALVES, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade.** Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima. **Investigação na docência: possíveis contribuições aos processos formativos dos professores formadores.** Boletim técnic do SENAC. RJ: Senac v.38, nº3 set/dez. 31-39. 2012.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de complexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editores, 1998.

_____. **Inovações pedagógicas na Universidade.** In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

FERREIRA, Valéria Silva. **As especificidades da docência no ensino superior**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 11 – 20, jan/jun. 1999.

_____. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus**. In: NÓVOA, A. FINGER, M (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: Editora da UFRN/São Paulo, Editora Paulus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G., ALMEIDA, Maria Isabel de. (org.) **Pedagogia universitária.** São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** Cortez: São Paulo. 8ª. Ed. 2012.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **A Universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE AS CLASSIFICAÇÕES DO GRAFISMO INFANTIL

Felipe Moraes; logos.arche@gmail.com

Resumo: Com base na proposta de classificação dos estágios infantis, tanto por Piaget, Lowenfeld e Luquet, o presente estudo pretende apresentar uma visão sucinta de cada fase da evolução dos aspectos da infância proposta pelos citados pensadores de modo a apreciar em uma relação sistêmica os elementos pertinentes em cada proposta filosófica e empírica de tais filósofos e representantes de suas correntes teóricas, sendo que estes são regidas por um olhar científico sobre o desenvolvimento e a evolução de uma infinidade de elementos da infância. Deste modo, a proposta do estudo é apresentar subsídios destas teorias contemplando apenas os elementos relacionados à evolução, mecanismos e recursos do grafismo infantil, com isto, faz-se uma síntese sobre cada fase e classificação dos autores do sobre o tema grafismo e apresenta de modo pontual suas principais características para que possa ser um eixo de orientação para estudantes, educadores, pesquisadores, pais e leitores de modo a trazer compreensão dos aspectos pertinentes ao grafismo em cada etapa da infância. Foi tido como procedimento de pesquisa e aferição das propostas teóricas de tais axiomas e princípios basilares análises feitas sobre alguns desenhos de crianças. Estes são analisados e utilizados como referências para a explanação das propostas dos pensadores, sendo que é possível observar nos desenhos o período e características de cada etapa do desenvolvimento do grafismo infantil, relacionando também tais elementos em desenhos de uma criança com Síndrome de Down. Por fim, apresenta a importância de não apenas executar uma analisa do material de modo imparcial e sem afetividade ou com frieza, ao contrário, como uma arte executada por um indivíduo em um contexto social, pretende-se ampliar o foco de análise e observação, compreendendo que o indivíduo apresenta suas subjetividades e singularidades e que tais são reflexos de um convívio social e humano, sendo assim, necessário um olhar humanizador à produção infantil.

Palavras-Chaves: Grafismo Infantil; Desenvolvimento infantil; Desenho Infantil

INTRODUÇÃO

Tanto no campo da Psicologia quanto da educação o desenho apresenta características peculiares para serem analisadas e estudadas. A representação de seus elementos, a disposição dos mesmos no espaço físico (na folha), as cores que estão sendo utilizadas, as figuras, formas e elementos que são representantes no grafismo e principalmente os personagens e como estes estão se relacionando, implicam em uma gama de subcampos para estudo.

Seria de grande valia, se em tais áreas, os profissionais atuantes neste campo do desenvolvimento infantil pudessem dispor de tais conhecimentos, não só para classificar ou quantificar elementos e estádios, mas, para poder prever situações e realidades singulares que em

muitos casos estão sendo abafadas e com isto, efetuar o desenvolvimento em sua plenitude do indivíduo, tanto intelectual quanto sócio-afetivo. Pois "existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual" (PIAGET, 1978, p. 21) e muitos destes elementos podem ser representados como fantasias, tanto no discurso oral da criança como no simbólico (desenho). Segundo Wallon:

> A fantasia é constituída sempre com material retirado do mundo real, ou seja a imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada diretamente pelo homem. Quanto maior for a experiência do mesmo, maior será as suas possibilidades para imaginar (1971, p.18).

Não podemos restringir o termo experiência no sentido apenas da vivência do indivíduo com objetos e manipulações com estes, mas devemos receber o conceito de objeto em sua totalidade, ou seja, qualquer elemento animado ou inanimado que existam, porém, cientes de que o repertório apresentado pela criança está sujeito aos eventos recorrentes do meio em que vive, ou seja, sua cultura (LUQUET, 1927).

Entretanto, observando os elementos dos desenhos, não podemos restringi-los apenas a meros elementos de representação dos eventos cognitivos, pois, para a criança, o desenhar também é algo subjetivo que exterioriza os elementos de prazer, satisfação e vincula-se aos eventos de registro e identidade, pois, "ao prazer do gesto associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar uma marca, de macular uma superfície" (MEREDIÉU, 1974, p.9) e "a permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer, o que significa uma intensa atividade interna, incalculável por nós adultos" (DERDYK, 1989, p. 56).

Isto, afinal, afirma o que Luquet expressa em seu livro "O Desenho Infantil" (1927), que a criança desenha para se divertir.

O DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO

O desenho, em cada etapa do desenvolvimento, pode representar os elementos condizentes as capacidades de abstração da realidade, visão de mundo, conhecimento e reconhecimento de objetos e eventos e possibilidades para eventos de motricidade e cognição. Isto se ajusta, devido ao fato que em cada período de desenvolvimento infantil, pode-se observar alguns padrões e representações de traçados, isto porque, o desenho enquanto imagem gráfica, vincula-se mais aos

aspectos figurativos da cognição, porque busca uma correspondência entre o objeto real e a imagem mental que o sujeito tem do objeto (PILLAR, 1996, p.21).

Merediéu diz que "a criança desenha do objeto, não aquilo que vê, mas aquilo que sabe" (1974, p.22). Para os analistas do desenvolvimento afetivo, a ciência dos elementos, por parte da criança, possibilita reconhecer aspectos da subjetividade da vida em seu cotidiano, tais como discursos privados e sociais da criança e de seus relacionamentos sociais próximos, ou seja, seus vínculos. Entretanto, não se pode abandonar a possibilidade da criança alterar suas proposições gráficas a partir do que já está sendo construído. Luquet discursa que:

> O desenho, uma vez executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação, a intenção era apenas o prolongamento de uma idéia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a uma idéia que tem no espírito enquanto executa o traçado, ao qual dá o nome (1969, p.37).

Luquet valoriza a intenção da criança no desenhar, sendo que esta se modificada de acordo com "todos os desenhos sugeridos pela percepção ou pela recordação dos objetos correspondentes" (LUQUET, 1927, p.24), assim, a criança desenha de acordo com as situações que podem vir a sua percepção ou de outros desenhos já feitos por ela ou por um adulto. Também pode vir a partir do que ele chama de analogia morfológica, que é a "semelhança com um certo objeto (ou mais exatamente com o modelo interno desse objeto)" (ibid., p.44), ou seja, é a representação de um objeto que pode ser generalizada, assim, ao pensar em uma laranja, a criança pode desenhar outras frutas.

Em contraste com a liberdade da expressão executada no desenho, este o condicionamento à coloração de figuras, muito utilizado nas instituições de ensino. Para Lowenfeld, este evento pode apresentar uma regressão no desenvolvimento criativo e expressivo da criança, podendo ser responsável em desestruturar qualquer tipo de análise e/ou estudo que seja possível realizar através do traçado infantil. Ele destaca que:

> Uma criança, depois de condicionada à coloração de figuras terá dificuldades em desfrutar da independência de criar. A sujeição que esses cadernos produzem é arrasadora. A experimentação e a pesquisa têm provado que mais da metade das crianças expostas aos cadernos de colorir, perdeu sua criatividade e sua autonomia de expressão tornaram-se rígidas e dependentes de modelos (1977,p.24).

Por fim, cada detalhe deve ser minuciosamente observado, procurando não negligenciar a nenhum, para que assim possamos utilizar na ferramenta da análise do grafismo infantil uma auxiliar para a compreensão dos eventos observáveis e encobertos do universo infantil, e construir, em conjunto com a criança, o conhecimento e possibilidades concretas de desenvolvê-lo.

CLASSIFICAÇÃO POR PERÍODOS

REALISMO FORTUITO (2 E 3 ANOS - LUQUET) E GARATUJAS (2 A 4 ANOS - LOWENFELD)

Neste período, é facilmente observável elementos do traçado da criança que são desordenados, aparentemente descaracterizado e sem função. Também classifica-se estes traçados (e/ou período) como garatujas. Geralmente, a criança atribui valor e nome conforme o desenvolvimento do próprio traçado. "Esta obra involuntária poderia parecer a um adulto, insignificante e sem qualquer interesse; mas para a criança é um produto de sua atividade, uma manifestação da sua personalidade, uma criação" (LUQUET, 1969, p.136).

Além disto:

> a semelhança fortuita entre o traçado e o objeto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança ao mesmo tempo que se apercebe disso reconhece essa imperfeição. Então, muito naturalmente, quer tornar mais semelhante a imagem que acaba de fazer (ibid., p.141).

Se analisarmos segundo os estádios do desenvolvimento de Piaget, nesta etapa, a criança estaria passando entre o período sensório-motor e o pré-operatório, desta forma, os aspectos de inteligência e cognição "tendem à busca de resultados favoráveis mais do que ao enunciado de verdades" (GOULART, 2012, p.31) e os mesmos estão relacionados à eventos práticos.

REALISMO GORADO, FALHADO OU MAL SUCEDIDO (3 A 4 ANOS - LUQUET)

Ao contrário de Lowenfeld, Luquet ainda discrimina com uma maior detalhe as fases iniciais, classificando dos 3 a 4 anos a fase do Realismo Gorado, Falhado ou Mal Sucedido. Neste período, é possível observar no grafismo do discurso que os elementos estão presentes, porém, estes se encontram desordenados, ou seja, o olho existe, mas não se encontra posicionado corretamente

no rosto, tal como outras partes, que podem até aparecer fora do rosto. Neste período é comum aparecer o *badameco*, que é uma "cabeça com alguns traços que representam pernas e braços, mas não é desenhado o tronco" (ibid., p. 45).

Neste período, amplia-se a representação com a realidade, Luquet afirma que "a criança, em virtude da sua imaginação ao mesmo tempo rica e desordenada, tem uma aptidão especial para notar semelhanças, por vezes extraordinariamente longínquas e imperceptíveis a todos menos a ela, que lhe escaparão instantes depois" (1969, p.139), porém, encontra-se com outro obstáculo, "já não de ordem gráfica, mas psíquica, ou seja, o caráter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil" (ibid, p.148). Assim, é nesta fase que é possível observar desproporcionalidades, que podem ser resultado de uma multiplicidade de causas como "a impotência da criança para interromper os traços no momento desejado" (ibid, p.151). A esta característica, denomina-se *"imperfeição geral do desenho"*.

REALISMO INTELECTUAL (4 A 8 ANOS - LUQUET) E PRÉ-ESQUEMÁTICA (4 A 7 ANOS - LOWENFELD)

Neste período já existe uma sistematização e organização do grafismo. A criança já se apresenta apta para representar elementos do cotidiano e de suas vivências e experiências, porém, estes ainda são feitos sem a preocupação das perspectivas visuais, ou seja, "se um rosto é desenhado de perfil, terá o segundo olho, porque a criança sabe que as pessoas tem dois olhos" (GOULART, 2012, p.46). Logo, é possível observar que a criança não apenas representa o que vê, mas, o que sabe sobre o objeto em questão. Assim, é possível notar que existe uma "multiplicação de pormenores por automatismo gráfico que está em contradição flagrante com a realidade" (LUQUET, 1927, p.74).

Luquet afirma que "o realismo intelectual traz ao desenho contradições flagrantes com a experiência [...]. Eles escapam à criança porque ela tem a sua atenção totalmente monopolizada pela execução do desenho, durante e depois da execução" (1927, p.188).

Dentre estas perspectivas, é possível observar três tipos de técnicas utilizadas pelas crianças: a transparência, o plano deitado, e o rebatimento

Se compararmos com os estádios do desenvolvimento piagetiano, podemos compreender as causas de tais peculiaridades. Segundo ele, neste momento a criança se encontra no período pré-operatório. Neste estádio, "a criança se volta para a realidade exterior, tentando descobri-la"

(GOULART, 2012, p.53). Amplia-se as relações sociais e as conquistas afetivas, isto porque há uma maior contribuição da "linguagem e as outras funções de representação" (ibid.).

ESQUEMÁTICA (7 A 9 ANOS - LOWENFELD)

Lowenfeld atribui algumas características já mencionadas apenas neste período do desenvolvimento do desenho infantil, como o plano deitado e a transparência. Entretanto, ele afirma haver uma maior sistematização do desenho no plano, ou seja, há uma organização sistemática do que é céu ou terra, pelo aparecimento de uma linha base que serve como referência para o desenvolvimento da expressão.

"Evidentemente, na maioria dos casos, a criança adquirirá, por si mesma, a necessária experiência e o estímulo, que a levarão à descoberta das 'relações espaciais' sem precisar de nenhum apoio adicional por parte dos adultos" (LOWENFELD, 1954, p. 113).

Também, é possível observar uma repetição nos esquemas de representação já executados, ou seja, a criança repete o mesmo desenho diversas vezes (similar a reação circular piagetiana). Lowenfeld diz que "embora seja útil motivar nossos filhos, para uma expressão criadora, flexível e sensitiva, mais cedo ou mais tarde – geralmente entre os sete e os nove anos de idade – a criança precisará desse período de repouso, em que repete o mesmo tipo de figura (1954, p. 133). Luquet chama este período de automatismo gráfico.

REALISMO VISUAL (9 A 12 ANOS - LUQUET) OU REALISMO (9 A 12 ANOS - LOWENFELD)

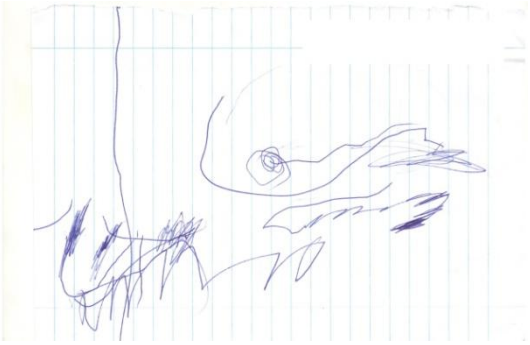
Nesta última etapa do desenvolvimento, diversos elementos aparecem para substituição de outros primários. A transparência é substituída pela opacidade e o rebatimento e a mudança do ponto de vista são substituídos pela perspectiva. O desenvolvimento para esta etapa não ocorre repentinamente, sendo que "o realismo visual tem de lutar contra os hábitos contrários profundamente enraizados; também não se fixa logo a seguir à sua aparição" (LUQUET, 1927, p.191), ou seja "espetáculos dinâmicos ou variáveis, constituídos por uma sucessão de momentos, em que cada um se parece com o precedente em alguns dos seus elementos e difere dele noutros" (ibid, p.195).

Alguns elementos ainda permanecem, como o exagero de tamanho e forma nos eventos dos quais a criança deseja expressar como primeiro plano (GOULART, 2012).

Se obsevarmos os eventos deste período com os estádios piagetianos, veremos que a criança, no desenvolvimento cognitivo inicia o processo de transformação dos conceitos abstratos para concreto, assim, há um maior desenvolvimento dos conceitos matemáticos e de lógica, assim, a criança submete seu grafismo as leis da realidade.

CLASSIFICAÇÃO DE ALGUNS DESENHOS

Executar análises dos materiais gráficos efetuados pelas crianças não pode ser algo arbitrário, ao contrário, é necessário estar conectado com os eventos que ocorrem no cotidiano da criança procurando reconhecer todos os elementos que possam estar expressos em seu grafismo. Além disto, não podemos reduzir a análise do material apenas em alguns parâmetros apresentados, sendo que na análise deste evolvem vários outros elementos de extrema importância como as cores, o tamanho do traçado, as perspectivas de representação, entre outros.



A. (menina - 2 anos) 1

Período: Garatuja e/ou Realismo Fortuito

Características: Traçados sem uma caracterização aparente.

G. (menino - 9 anos) 1

Período: Garatuja e/ou Realismo Fortuito

Características: Traçados sem uma caracterização aparente (garatujas); impotência em interromper o traçado.

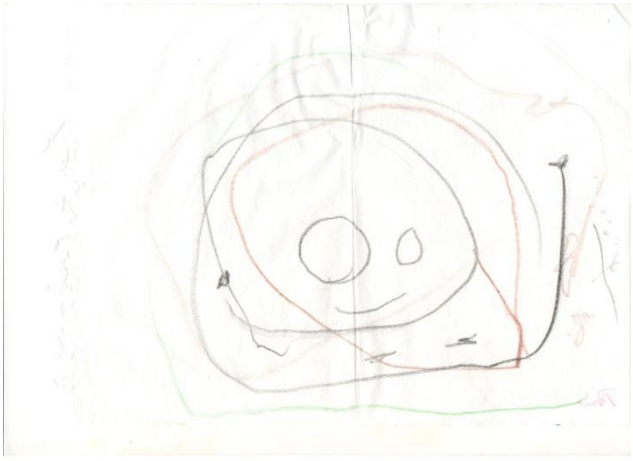
Observação: Diagnosticado com Síndrome de Down.

L. (menino - 6 anos) 1

Período: Realismo Intelectual e/ou Pré-Esquemática

Características: Automatismo Gráfico (dedos da mão); Rebatimento (adornos e letras).

Observações: Período de Alfabetização e Aparecimento da linha base (Esquemática).



V. (menino - 2 anos e 10 meses) 1

Período: Realismo Gorado, Falhado Ou Mal Sucedido

Características: Aparecimento do badameco; impotência em interromper o traçado;

Observação: A criança classificou a ilustração de peixe.

Y. (menina - 4 anos) 1

Período: Realismo Gorado, Falhado Ou Mal Sucedido

Características: Aparecimento do badameco;

Observação: A criança classificou de autorretrato. É possível observar o aparecimento de figuras representando as letras (assinatura).

Y. (menina - 4 anos) 2

Período: Realismo Gorado, Falhado Ou Mal Sucedido

Características: Aparecimento do badameco;

Observação: A criança classificou de menina.

CONSIDERAÇÕES

Como mencionado no estudo, é de grande valor para profissional que lida com os fundamentos do desenvolvimento humano, principalmente infantil, reconhecer alguns aspectos citados à cima, para que a partir destes elementos possa avançar no processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo gerar melhores progressos no trabalho terapêutico, sendo que os mesmos constituem um padrão para um desenvolvimento típico, mesmo havendo uma variação de subestágios e etapas que correspondem tanto a tempo quanto a eventos culturais. Entretanto, não podemos limitar as análises e o estudo somente nos padrões de grafismo, sendo que os pontos aqui levantados não exploram a potencialidade dos mesmo em toda a sua amplitude, sendo assim, podemos pensar no presente estudo como um ferramenta que auxilia, mas, não como um instrumento de diagnóstico.

Por fim, cabe ao profissional, além de uma pesquisa acurada, proporcionar melhores condições para que a criança possa gozar do pleno desenvolvimento motor, psíquico, físico e social.

BIBLIOGRAFIA

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

GOULART, I. B. **Piaget:** Experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1954.

LOWENFELD, V., BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
LUQUET, G. H. (1927) **O Desenho infantil**. Porto, Civilização, 1969.
MÉREDIÉU, F. **O Desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.
PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.
PILLAR, A. D. **Desenho e Construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
WALLON, H. **As origens do caráter na criança**.São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

ANÁLISE DE RELATOS ESCRITOS POR EDUCADORES DO PEJA-RIO CLARO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Flávia Priscila Ventura; UNESP- Câmpus de Rio Claro; flaviapventura@gmail.com
Andréia Maressa da Silva ; UNESP- Câmpus de Rio Claro; andreiamaressa@gmail.com

Resumo: Este trabalho tenciona apresentar reflexões acerca da formação inicial de educadores em Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da análise de materiais escritos por licenciandos de cursos distintos, que integram ou integraram, como bolsistas ou colaboradores, o Programa de Educação de Pessoas Jovens e Adultas: práticas e desafios (PEJA) da Unesp - Câmpus de Rio Claro. Tais materiais, cadernos de registros e relatórios, remetem às experiências pedagógicas desenvolvidas, dizem sobre o contato com adultos pouco escolarizados, suas práticas culturais, suas relações com a leitura e a escrita, seus percursos escolares e saberes que estão além das salas de aula. O PEJA é um projeto de extensão que iniciou suas atividades no ano 2001, objetivando sistematizar e apontar elementos que possam contribuir para as discussões de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos; garantir os direitos mínimos de cidadania àqueles que não tiveram oportunidade de estudar nos períodos regularmente determinados; contribuir para a formação de educadores. É sobre esse último objetivo que versa o presente trabalho. O PEJA tem propiciado um espaço de reflexão sobre a práxis de educadores e educadoras em EJA. Como uma "via de mão-dupla", a extensão permite o diálogo entre universidade e comunidade. As atividades do PEJA - Rio Claro são desenvolvidas no espaço da universidade e fora dela. Nas reuniões semanais dos educadores participantes do Programa, além de relatar as atividades, realizam debates sobre as práticas docentes, transpondo a esfera das questões individuais. O diálogo abre caminhos para muitos questionamentos, tais como: O que é a Educação de Jovens e Adultos? Se a educação serve para educar as gerações mais novas, como educar as gerações mais velhas? Em quais momentos nos percebemos educadores? Alguns destes apontamentos, guiaram a análise desses materiais na reflexão a respeito do que dizem os educadores sobre seu próprio processo de formação docente enquanto participantes do referido Programa de Extensão. É, portanto, um convite a adentrar em algumas inquietações surgidas pela e através da experiência.

Palavras-chave: formação inicial; extensão universitária; experiência docente.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

(Paulo Freire - Extensão ou Comunicação? - 1984)

Os Programas e Projetos de Extensão Universitária tem como objetivo, dentro das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior o desenvolvimento da comunidade interna e externa a Universidade. Devem atuar na comunidade externa para que esta tenha, com a extensão

dos conhecimentos científicos e técnicas, condições de transformar a realidade. Nos estudantes devem estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior; contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de educação brasileira. Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, a extensão é "o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade" (BRASIL, 2001, p. 5).

No entanto, Paulo Freire (1984) questiona o uso do termo extensão, pois sua semântica, indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender *algo a.* Onde quem estende é o educador e quem recebe é o objeto, no caso a comunidade externa à Universidade. Portanto, poderíamos falar em comunicação, uma vez que como uma "via de mão-dupla", a extensão deve permitir o diálogo entre universidade e comunidade. Não se trata assim, de um ato unilateral, como levar algo a alguém, como se o outro não tivesse nada a atribuir e contribuir. O mesmo autor, nos leva a pensar que a ninguém, se persuade, quando se tem uma opção libertadora. Nestes casos ao invés de pensarmos em extensão poderíamos pensar em comunicação, onde aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva e real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela.

Preocupado com a comunicação universidade-comunidade, o Programa de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (PEJA)[1], como Programa de Extensão, objetiva sistematizar e apontar elementos que possam contribuir para as discussões de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); garantir os direitos mínimos de cidadania àqueles que não tiveram oportunidade de estudar nos períodos regularmente determinados; contribuir para a formação de educadores. Sobre esse último objetivo, *contribuir para a formação de educadores*, é que discorreremos nesse texto.

Entendendo, portanto, que o PEJA tem propiciado aos graduandos participantes do Programa, práticas pedagógicas e investigativas, procuramos apresentar um pouco dos escritos que dizem sobre o formar-se educador/a de jovens e adultos. Esses escritos são relatórios de educadores[2] em formação que permitem nos aproximarmos de algumas alegrias, tristezas, descobertas, inquietações e experiências docentes. Transitaremos assim, por escritas desses

[1] Atualmente o programa é realizado em sete campi da Unesp, tendo sido instituído no ano de 2000 e iniciado em Rio Claro no ano 2001, é coordenado pela docente do Departamento de Educação Professora Doutora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.

[2] Graduandos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Física, Pedagogia e Geografia.

educadores, combinando-as as nossas, também participantes do Programa. As reflexões aqui presentes não esgotam as possibilidades de análise dos materiais que compõem o arquivo do PEJA.

Partindo das motivações que nos levaram a escrever sobre o tema, primeiramente começamos com uma pequena escrita no singular que foi e se torna diálogo. Diálogo porque na sequência nossas falas mesclam-se aos relatos escritos de outros educadores e escritos de outros pesquisadores. Os trechos destacados dos relatórios de cada educador serão identificados apenas com as iniciais do nome de cada educador e o ano em que escreveram os relatórios. Apresentamos assim, uma *Análise de relatos escritos por educadores do PEJA-Rio Claro sobre a experiência docente*.

O DESPERTAR

[3]A questão inicial do trabalho despertou-se na ideia de Formatura, sim, o ritual de passar a corda do capelo do lado direito para o esquerdo do chapéu, identificando que estão todos formados ao termino da cerimônia, o término de uma graduação em Ciências Biológicas enfim. Ao me deparar com a ideia de que estava próximo o dia da minha formatura na Universidade, pensei em que estava me formando, e logo me veio à mente a palavra FORMAÇÃO, escrita assim em letras grandes pra chamar atenção. Foi deste dia em diante que me surgiu uma inquietação; em que estou me formando? Na graduação pouca coisa de fato aprendi, que eu seja sincera, daqui pouco vou levar - pensei – mas em segundos lembrei-me da experiência vivida no PEJA, e daí sim pensei com gosto na palavra FORMAÇÃO. Mas logo me surgiu outra inquietação, apesar de sentir-me preparada será que estou realmente formada? Sou de fato uma educadora da EJA? E o diploma a que horas chega?

E assim remoendo a pergunta que ainda não saiu de mim, compartilhei a inquietação com uma querida amiga e parceira do Programa, que trouxe-nos a ideia de explorar os relatórios.

[4]Por que esses escritos? Após alguns anos de envolvimento nas atividades do PEJA, tive a oportunidade de organizar todo o material escrito já produzido por bolsistas e colaboradores, dentre eles os relatórios individuais e coletivos. Tais materiais, constituem-se como fontes do que significou/significa "estar sendo" educador de adultos. Como nós diz Paulo Freire não nascemos educadores, mas nos fazemos educadores. E esses materiais carregam essa ideia de processo, o

[3] Andréia Maressa da Silva.
[4] Flávia Priscila Ventura

fazer-se educador. Diz do processo de cada um/uma. Para Larrosa (2002) a experiência não é algo que passa, mas algo que nos passa, nos toca. É o que nos afeta e ao afetar gera saberes:

> A experiência funda [também] uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.
> O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (LARROSA, 2002, p.26-27)

EXPERIÊNCIAS EM PALAVRAS ESCRITAS

Os relatórios foram escritos por bolsistas e colaboradores versando sobre o trabalho desenvolvido por um ano ou um semestre. A maioria hoje licenciados, outros ainda em formação inicial, todos de cursos da Unesp- Campus de Rio Claro. Estes materiais foram escritos entre os anos 2006 e 2014.

Não há um modelo ou padrão para elaboração de tais relatórios, no entanto, algumas orientações são fornecidas para sua elaboração. Neles o licenciando possui espaço para dizer sobre a contribuição do PEJA para sua formação acadêmica, como educador/a, para sua formação cultural e a contribuição para o social. Algumas perguntas, como por exemplo: Qual motivo o fez querer participar deste projeto? Como vem sendo para você a experiência de atuar como educador de jovens e adultos? Quais os maiores desafios e dificuldades? Quais as formas de "superação"? Foram, em alguns anos, encaminhadas aos novos integrantes como forma de orientação na elaboração do relatório. Assim, esses escritos dizem das vivências, do "estar sendo" educador, do contato com outro. Esse outro, adulto pouco escolarizado, mas "que carrega uma bagagem cultural grande e uma rica experiência de vida" (T.B.G, 2013).

Portanto, o que a experiência dentro de um programa como o PEJA, que carrega em si uma proposta dialógica tem a nos dizer? Quais são as principais perspectivas que se criam e destacam-se dentro deste espaço de formação mútuo? No que se beneficiam educador e educando? Será que se pode dizer que estamos preparados para todas as situações que encontraremos nas salas de aulas da EJA?

E JÁ QUE FALAMOS EM EJA...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) prevê a igualdade no acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extra escolar. Também prevê ainda o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, mesmo para aqueles que não tiveram acesso. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje é assumida como política pública, guiada pelo princípio da gestão democrática, visa contemplar a diversidade de sujeitos em processo de aprendizagem também como instrumento para a educação ao longo da vida, destina-se aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no período regular e dentre seus objetivos está a formação para o mercado de trabalho.

A função reparadora da EJA propiciaria ao adulto pouco escolarizado a possibilidade de estar em condições de igualdade numa sociedade, que marginaliza e até mesmo o excluí pela ausência de certos conhecimentos. No entanto como tem sido a formação dos docentes da EJA? Eles estão preparados para atender este público? Os espaços escolares contemplam essa demanda? Não poderíamos deixar de citar tais questionamentos, alvo também de nossa preocupação. No entanto, neste trabalho não temos o intuito de apontar para a formação do educador da EJA numa licenciatura qual seja. Temos sim o intuito de olhar para como os educadores do Programa de Extensão em questão, se veem ou viam-se durante o processo formativo e como e quando sentem-se preparados para este tipo de educação.

A GRADUAÇÃO E O PEJA E A GRADUAÇÃO NO PEJA

As disciplinas de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados presentes nos cursos de licenciatura da Unesp muitas vezes incluem a possibilidade de se estar numa sala de EJA, mas não que seja obrigatório. A exceção dos cursos de Pedagogia, a EJA não é oferecida como disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura. Nem todos os alunos tem como obter esta formação; como um educador da EJA. Uma disciplina ou curso na formação do licenciando que aborde a EJA, se faz necessária/o, à medida que, os processos, as atividades e motivações diferem da educação de crianças.

Ao participar do PEJA a comparação com aquilo que se apresenta no contexto das disciplinas do curso regular de graduação aparecem, seja pela ausência da experiência em EJA ou pela ausência de situações em que o aluno possa propor mudanças:

"Por cursar Geografia e pretender seguir na docência, o PEJA me deu algo do qual talvez eu não pudesse ter nos estágios do curso: um modo diferente de encarar a vida, as prioridades que nos movem, o significado de aprendizado." (AM, 2013)

"Por fim, destaco o quanto o Projeto permite a atuação direta dos bolsistas não apenas no que diz respeito à execução de tarefas, mas também no que diz respeito a proposições e mudanças. Este elemento está freqüentemente ausente no curso regular de graduação e avalio como um diferencial em minha formação" (SRMM, 2006).

Muitas vezes o tempo destinado a execução dos estágios nos cursos, não permite aos licenciandos desenvolver atividades mais duradouras e propositivas, onde o educador possa interferir na sua prática a medida em que toma conhecimento da turma em que está. Além da diferença entre a formação com e sem a extensão, os relatórios também mostram mudanças nas escolhas acadêmicas e descobertas no campo da educação:

"Sabemos da licenciatura, entretanto desconhecemos o que pode se passar neste ato. Sou biólogo, e quando iniciei meus estudos imaginava exercer o bacharel numa unidade de conservação biológica. Os primeiros estágios acadêmicos perseguiam esse intento. Acabou que aquela ciência mostrou-se dura para mim. Acolhendo ao convite de um grande amigo, próximo ao final do meu segundo ano letivo, participei de uma de suas aulas no PEJA. Foi o que bastou para que iniciasse o seguinte já como membro do projeto. O ano era 2007 e desde então a Educação transforma minha vida" (F.J.F, 2010).

Partindo do pressuposto de que aula universitária é sempre síntese (Cunha, p. 81) e de que o real, por vezes, escapa a ela, não é, portanto, possível sintetizar a realidade de cada educando em uma simples tese, teoria, ou metodologia. Esta ciência dura e sintética que nos é apresentada nas universidades, muitas vezes não alcança as singularidades. Como, então, não lidar com a síntese?

Seria portanto necessário rever a lógica do ensino tradicional, onde a ideia de prática no ensino universitário, tem acompanhado a equivocada perspectiva de que ela é apenas comprovação da teoria. (Cunha, p.87). Esta pode ser uma pesquisa muito "dura", onde ou há teoria ou há prática. Os resultados são estes ou aqueles. O sujeito da pesquisa não pode opinar sobre si próprio, a singularidade de cada indivíduo tende a cair no esquecimento.

Em Rio Claro as atividades do PEJA são desenvolvidas em espaços da própria universidade e fora dela. Os educadores deslocam-se até uma comunidade onde pretendem desenvolver as atividades, ou os educandos descolocam-se da comunidade até a Universidade, onde podem ter contato com alguma das atividades dos licenciandos em questão. Muitas vezes estes bairros são distantes da Universidade, e, portanto, tem uma realidade bem distante do contexto universitário.

"...é fundamental para a formação acadêmica o contato direto com a comunidade. Através deste projeto de extensão, conhecemos não apenas aquilo que os moradores locais pensam a

respeito da universidade, mas também ultrapassamos o lugar comum visitado pelos estudantes de graduação – que se restringe ao próprio Câmpus e aos bairros estudantis." (SRMM, 2006)

A INTERDISCIPLINARIDADE, O REGISTRO E A PARCERIA; O QUE PODEM GERAR?

"...continuei atrás de uma proposta que trouxesse aquilo que realmente me despertasse uma desafio e uma articulação entre tudo o que venho aprendendo no curso de Geografia, nessa perspectiva, comecei a participar das reuniões do PEJA. Logo na primeira semana, percebi o que representava esse projeto, envolvendo alunos de diversos cursos e professores, promovendo de forma dialógica uma formação não apenas crítica, mas também de intervenção e organização na realidade, promovendo a experiência do pensar e do fazer." (MCAM, 2010)

O PEJA, câmpus Rio Claro, tem a proposta de trabalho interdisciplinar e as atividades são registradas em cadernos coletivos e individuais. A prática de registrar o vivido nas turmas, juntamente com as sensações do educador e educando possibilita a reativação da memória, um dos fundamentos de uma prática docente interdisciplinar. Este é um ponto colocado por Ivani Fazenda, que destaca que a memória é preservada pelo registro escrito, que, possibilita a retomada da experiência vivida e a refaz no diálogo com os trabalhos registrados. Desta forma, o recurso da memória possibilita a releitura crítica e multiperspectival de fatos ocorridos nas práticas docentes (Fazenda, 1994).

"Durante nossa primeira reunião levamos os registros, ressaltando a importância do mesmo, trocamos relatos, sugestões e estreitamos os dois grupos, com princípios de união e desafios. E fechamos o semestre com uma "faxina" de 10 anos na sala do PEJA, arrumamos todos os arquivos, documentos e materiais didáticos, pudemos perceber que toda aquela papelada são documentos de uma vida e manter arrumado e ocupar aquela sala é um ato de respeito a quem já passou por alí e de quem permitiu que continuássemos, literalmente como uma construção, um bloco que permite assentar outro bloco e assim sucessivamente." (PFC, 2011)

A visita à estes registros permite ao educador repensar sua prática, e assim vai sempre se aprimorando, revisitando seus registros e também as teorias, re-cria, assim, novas possibilidades dentro de uma sala, e re-pensa em sua formação como educador.

Nas salas sempre estão presentes mais de dois educadores, onde na maioria das vezes estão cursando graduações distintas. A integração de diversos cursos da graduação possibilita entre os educadores a troca, e principalmente a parceria. Como diz Fazenda:

> A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpretação delas [...] A

> parceria surge também da solidão dos profissionais em relação às instituições que habitam[...] A parceria seria como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional […] A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. Desta forma a interdisplinaridade funcionaria como ferramenta colaborativa para a educação (FAZENDA, 1994, p. 85).

CAMINHANDO ENTRE DIFICULDADE E DESAFIOS

Como já dito os cursos de licenciatura da Unesp não incluem um trabalho especifico na EJA, e isso pode gerar certos conflitos ao se deparar com a proposta do Programa. *"O projeto, desde o início, foi desafiador para mim. Precisei abrir mão de uma grande carga de pessimismo que tinha quanto à educação de jovens e adultos, para finalmente abrir os olhos para a realidade da importância de um projeto de extensão como esse. Não foi fácil. Com o tempo, dei-me conta de que tudo que eu pensava a respeito não passava de impressões erradas. Fui aprendendo com meus colegas educadores, e sempre e cada vez mais com as próprias educandas." (AM, 2013).* A grande carga de pessimismo com relação à EJA tem grande parcela de culpa na ausência de preparo para profissionais atuarem nessa área. O PEJA, como também mencionado, objetiva auxiliar e promover a formação docente. É composto por propostas dialógicas, interdisciplinares e por turmas multisseriadas, diferindo da educação encontrada nas Propostas Curriculares Nacionais, já que não se restringe a ele. Tais características foram relatadas pelos educadores, ora como dificuldade ora como desafio, demonstrando que as dificuldades se criam tendo em vista que isto não fez/faz parte da realidade desses educadores e também dos educandos, acostumados com a educação tradicional, dividida em turmas seriadas, conteúdos separados, com apenas um educador em sala, carteiras enfileiradas onde só o professor é quem ensina.

"Minha grande dificuldade é aprender como trabalhar em uma sala multisseriada, como nossas salas do PEJA, e a ajuda vem das reuniões semanais, das leituras propostas, e da troca de experiências com os participantes do projeto." (MGM, 2010)

"...tenho uma certa dificuldade em desenvolver formas de abordar assuntos diversos porém tenho total apoio das bolsistas mais experientes, colaboradoras e orientadora, o que me conforta de certa forma." (ETS, 2014)

Notoriamente, as mulheres e pessoas idosas são predominantes nas salas do PEJA, campus Rio Claro, e a perplexidade dos jovens diante da persistência dos mais velhos em estudar é muito comum: *Pra que estudar no final da vida?* Além disso, seus desejos são outros, e suas raízes

históricas também são incomuns aos jovens. As práticas e formas de ver as coisas são muitas vezes completamente diferentes. Não é possível muitas vezes ignorar o impacto que se causa neste convívio dentro de uma sala.

"Lidar com idosos, que são a maioria componente do projeto, traz mais um desafio além de ser educadora, é o do choque de gerações e, a julgar nosso movimento de mundo, pode-se dizer até mesmo eras. É preciso desenvolver um tipo diferente de paciência com o sentimento de incapacidade que parece ganhar força com o passar dos anos, reflexo da sociedade em que vivemos. Portanto, além de me comprometer com as atividades do projeto em si, na informática e na turma de alfabetização no bairro Bom Sucesso também sinto a responsabilidade de tentar fazer com que estes senhores entendam que são capazes de aprender e também ensinar mesmo com as possíveis dificuldades e limitações que surgirem, caminhando com eles para criar certa subjetividade no modo como se veem e enxergam o mundo" (ACF, 2014).

"Percebo hoje uma realidade 'virtual' muito diferente do mundo e da infância dos meus alunos, nasci com um computador em casa e essa relação com a informática está de certa forma bem estabelecida para mim, mas pelo fato de os alunos serem mais velhos, nem todos tiveram uma infância parecida com a minha, muitos dos meus alunos são da época na qual nem a máquina de Xerox existia" (ACSP, 2011).

UM ESPAÇO DE TROCA

"*É no diálogo que delimitamos as atividades da semana e do mês, nos organizamos para as diversas atividades do grupo (...)" (FPV, 2011).* Além desses encontros que acontecem semanalmente para a discussão sobre as turmas e atividades, existe *"Outro excelente espaço de aprimoramento são os Cursos de Formação de Educadores do PEJA, semestrais, que reúnem as equipes do projeto de todo o estado. Fundamentado na realização de oficinas, cuja execução é de responsabilidade de cada campus, seu caráter dinâmico aproxima os jovens educadores, fomentando discussões, reflexões, indagações. Desse modo o PEJA tornava-se um laboratório de experiências e aprendizados" (FJF, 2010).* Este seria, então, um complemento da formação dos licenciandos em questão. As trocas de experiências aumentam, e as expectativas também.

As vivências destes encontros, intercalam-se por linguagens, leituras, experiências e memórias, e trazem aos educadores a ideia de que existe uma coletividade solidária e não solitária, pois: *"O Projeto de extensão possibilita a troca de experiências, práticas didáticas e amizades entre educadores em formação e educandos." (AMS, 2013)* "*...também possibilita para os educadores em formação a possibilidade de constantemente refletir as práticas didático-*

pedagógicas, pois as reuniões e a interação com os demais participantes e com a coordenadora do projeto criam espaços para a indispensável troca de ideias e constante reflexão" (BE, 2013).

EM QUAIS MOMENTOS NOS PERCEBEMOS EDUCADORES?

Na "educação bancária", na qual segundo Paulo Freire (1987), os educandos são conduzidos à memorização mecânica do conteúdo narrado, o que os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador, portanto a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante.

Nessa visão "bancaria" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Oposto à isso, os escritos dos educadores transparecem que o educador deve valorizar os saberes dos alunos, assim o processo de aprendizagem se transforma em uma via de mão dupla.

"Atuando em turmas de pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas, a pergunta 'quem realmente ensina e quem aprende?' é muito marcante, pois além de poder ensinar, aprendo muito com os educandos, que são pessoas que carregam uma bagagem cultural grande e uma rica experiência de vida. E é através do diálogo horizontal entre educador e educando, que as experiências e conhecimentos são compartilhados; abrindo caminhos outros à alfabetização." (TBG, 2013)

"Assim, enquanto estudante de graduação, pude experimentar no PEJA o que significa trabalhar a partir da realidade do aluno. O que significa valorizar os saberes trazidos pelos alunos." (SRMM, 2006)

É portanto, por meio do diálogo estabelecido entre educador e educando que juntos constroem o conhecimento, assim diz FREIRE (1987): educador-educando e educando-educador. Consequentemente "o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1996).

No PEJA, a construção dos saberes não se dá somente através das discussões entre educadores, mas, principalmente, do encontro com os educandos. Em alguns relatos, surpreendidos/as, encontramos falas que vão ao encontro dos ideais de Paulo Freire; *'quem realmente ensina e quem aprende?'*

Para tanto, trabalhamos na consolidação dos espaços de formação e de seu potencial de multiplicador dos saberes. Saberes movimentados e registrantes. Saberes distribuídos e

> agregantes. Como educando e educador, me "expectativo" pelo constante aprender na relação com outros sujeitos, vivenciando a singularidade contextual no compartilhar de experiências. Assim, no Peja, os caminhos cruzantes dos *educadores* não tem margens, aprende-se ensinando, com-nstruindo, multiplicando. Sem fronteiras (ACHEL, 2010).

Nessa situação nos encontramos entre o *ser* e o *estar* se tornando um educador. Temos sempre muito o que aprender. Os educandos nunca são os mesmos, logo as experiências para nós educadores e educandos, jamais serão iguais. O que construímos dentro do PEJA, as vivências serviram/ão não para dizer que são educandos formados, nem tão pouco educadores formados, mas que estamos juntos, dependentes um do outro; seres inconclusos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, a palavra análise não seja a mais adequada para nomear esse texto, pois sempre se pensa em análise como um processo que se finda em alguma conclusão. Mas pensando em análise como um processo de decomposição de uma substância ou de um tópico complexo, em seus diversos elementos constituintes, visamos obter uma melhor compreensão daquilo que se veem mostrando na formação de educadores do PEJA.

Alguns desses trechos podem assemelhar-se muito as realidades de diversos educadores da EJA. Outros trechos não destacados aqui poderiam trazer essas sensações de também já ter passado por isto ou aquilo. Outros, ainda, despertam em nós a curiosidade de viver aquilo que se lê. Para todos destacam-se a segurança de que não estamos sozinhos.

Talvez algumas questões permaneçam em aberto por mais um longo período de tempo, talvez nunca sejam respondidas, ou mesmo outros questionamentos se formem... Mas eis aí outra característica fundamental para um educador: o questionamento.

Encerramos esse texto desta forma, acreditando e ressaltando a importância desses relatos, que de certa forma permitem, não só aos que escreveram, mas também aos educadores que os leem, questionarem-se, repensarem-se enquanto educadores.

REFERÊNCIAS

ACHEL, A. R.; CAMARGO, M. R. R. M. de. *(Co) Reaprendendo a ação*. In: Anais do I Encontro da Educação de Jovens e Adultos: 10 anos PEJA. CD ROM.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 20 de dezembro de 1996.
BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição Atualizada*. 2001 Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf> Acesso em: 15/09/2014
CUNHA, M. I. da. Universidade flutuante: Produção do ensino e inovação. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.
FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1994.
FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Rev. Bras. Educ.[online]. n.19, pp. 20-28. 2002.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: BLOGS, WIKIS E REDES SOCIAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO

Renata Aquino Ribeiro; UFC – Universidade Federal do Ceará; raquino@gmail.com
Monica dos Santos Mandaji; UNIP – Universidade Paulista; mmandaji@yahoo.com
Adriano Sales Coelho; UNASP – Universidade Adventista de São Paulo; adriano.coelho@unasp.br
Valcenir do Vale Costa; UNASP – Universidade Adventista de São Paulo; valcenir.costa@unasp.edu.br

Resumo: A aprendizagem, fenômeno social e histórico, precisa de método para representar a ação de aprender. Na rotina escolar, a aprendizagem tem caráter sistemático e intencional, visto que professores organizam as atividades em planejamentos. Este trabalho examina a realidade de que o ensino tradicional não contempla todos os estudantes. Com base em revisão da literatura, é apontado que os alunos precisam ser protagonistas e agentes no processo de ensinar e de aprender, quando isso não ocorre, profissionais estudam como os alunos aprendem e como podem modificar o modo de estudar. As tecnologias (hardware/software), são possibilidades de integração no currículo para que os alunos aprendam colaborativamente. As informações precisam ser distribuídas no currículo educacional para que as ações dos estudantes sejam mais assertivas. Aprender colaborativamente é parte de procedimentos para que a aprendizagem seja significativa para os estudantes. O professor apoia o protagonismo do aluno, que se torna co-responsável por seu aprendizado. A metodologia deste trabalho é qualitativa e apoia-se em pesquisa bibliográfica em variadas fontes. Os procedimentos utilizados incluem a revisão da literatura afim e elenco de conceitos necessários à discussão. O trabalho procura indicar que a aprendizagem colaborativa traz elementos do contexto social e une pessoas de realidades diferentes para complementar o processo educativo. Professores devem intervir mais na aprendizagem colaborativa, visto que a responsabilidade docente/discente são maiores, pois ambos mudam estilos de vida na interação. Estabeleceu-se que a aprendizagem colaborativa pode ser feita em comunidades de aprendizagem que usam a rede mundial de computadores para a interação e construção do conhecimento. São permitidos os compartilhamentos de experiências e vivências para uma aprendizagem mais significativa para os alunos. A comunicação é feita em vias de múltiplas participações em ambiente colaborativo criado pelo professor e todo esforço tem de estar centrado no processo de aprendizagem dos alunos. Esse processo de interação é importante para a construção do conhecimento significativo para professores e para alunos, contudo o acesso precisa ser contínuo e os espaços virtuais precisam ser diversificados em relação aos softwares e aos hardwares, pois com as possibilidades de modos de compartilhamento e com as diversidades em uso de dispositivos móveis e fixos, os alunos devem ter opções para a interação multissíncrona.

Palavras-chave: colaboração; redes sociais; wikis

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um fenômeno social e histórico que precisa de método para representar a ação de aprender. Necessita de ligações entre estímulos e estratégias para a adaptação nas situações de mudanças de comportamentos e atitudes. Teorias da pedagogia buscam respostas para a aprendizagem.

A modificação do comportamento é estudada por acadêmicos para evidenciar o que emerge do fenômeno para sistematizar em trabalhos investigativos para mostrar para a sociedade de estudiosos. Na rotina escolar, a aprendizagem tem caráter sistemático e intencional, visto que professores organizam as atividades em planejamentos. Estimulam os estudantes para que as respostas estejam previstas nas finalidades expressas nos planos que documentam a unidade escolar ou a instituição de ensino.

A psicologia também estuda a aprendizagem e pode interligar com a pedagogia evidenciando o que o ensino tradicional não contempla para todos os estudantes. Os alunos precisam ser protagonistas e agentes no processo de ensinar e de aprender, quando isso não ocorre, profissionais estudam como os alunos aprendem e como podem modificar o modo de estudar em sala de aula ou tarefas.

Alguns estudiosos afirmam que o modo da implementação do currículo prescrito nas escolas dificulta o aprendizado de alunos que precisam de ritmos diferentes no processo educativo. As dificuldades de ordem física, fisiológicas ou sensoriais são caracterizadas como tipos específicos de problemas na aprendizagem, contudo cabe aos profissionais da psicopedagogia o trabalho com a memória e com as impressões ambientais para a modificação de procedimentos e de estratégias de aprendizado.

O desenvolvimento precisa das funções mentais e físicas e o conhecimento precisa ser produzido para que a pessoa possa modificar o próprio mundo e o que está ao redor. A aprendizagem precisa de um professor em termos de formalidade no processo educativo.

A aprendizagem significativa em Ausubel (1978) aumenta as possibilidades do desenvolvimento humano, visto que os conteúdos, partes do currículo prescrito, são organizados por alunos em hierarquias de conceitos aprendidos para que exista a relação com o conhecimento chamado de prévio, ou seja, o conhecimento que o estudante tem a respeito do que é aprendido.

É preciso ter em mente que os alunos têm a continuidade dos estudos em ensino técnico, em nível superior, vida cotidiana ou no mercado de trabalho e precisam de conhecimentos os façam alcançar resultados pretendidos com valores e habilidades que pode acontecer na organização

empresarial ou institucional. As pessoas mudam o comportamento na aprendizagem a partir de experiências que têm desde a mais tenra idade.

Na evolução humana e no desenvolvimento existem as mudanças que são sequências desde associações entre estímulos e respostas e até independência no contexto ecológico que possibilitam as alterações de acordo com as necessidades das pessoas. Assim, alunos podem estabelecer diferentes tipos de aprendizagem como a receptiva, quando o estudante compreende o conteúdo e o reproduz em escritos e em fala em senso comum. Na aprendizagem por descoberta, os alunos usam a curiosidade epistemológica (Freire, 2003) para reordenar os conteúdos ao esquema cognitivos.

Na aprendizagem repetitiva, o uso da memória é eficaz com os conteúdos, todavia não existe a relação com os conhecimentos prévios e com a aprendizagem significativa. A aprendizagem organizacional requer múltiplos e contínuos conhecimentos acerca de dinâmicas que são aprendidas na vida acadêmica e na vida social e histórica. O aprendizado de modo informal e formal pode ser uma estratégia que pode ser evidenciada no aprendizado colaborativo.

Os recursos computacionais, em hardware e software, são possibilidades de integração no currículo educacional para que os alunos aprendam colaborativamente. As informações precisam ser distribuídas no currículo educacional para que as ações dos estudantes sejam mais assertivas.

Aprender colaborativamente é parte de procedimentos para que a aprendizagem seja significativa para os estudantes. Segundo Goulart (2000), é a atitude do professor que é responsável pela significação que o aluno precisa para dar sentido no que aprende. O foco está no conteúdo que é parte da situação de vida do estudante para o desenvolvimento humano.

A aprendizagem colaborativa traz elementos do contexto social e une pessoas de realidades diferentes para complementar o processo educativo. Alunos e professores precisam ampliar possibilidades para aprender, para ensinar e mudar o entorno. É necessário promover transformações significativas na sociedade que habita.

Professores devem intervir mais na aprendizagem colaborativa, visto que a responsabilidade docente e discente são maiores, pois ambos mudam estilos de vida na interação. Esse processo é um recurso na área da educação que estabelece procedimentos para buscas, análises, compreensões e interpretações dos assuntos que mudam o mundo no qual vivem. É a possibilidade estratégica de inserir metodologias interativas no processo educativo.

O ensino com investigação do mundo interfere no compartilhamento de ideias com a inteligência coletiva. É uma construção social e uma estratégia na qual o ensino e a aprendizagem estão juntos com professores e alunos em trabalhos delimitados com interação e com interatividade.

Existem núcleos com os mais conhecedores e núcleos com aqueles que ainda precisam de subsídios para o próprio saber.

Estabeleceu-se que **a aprendizagem colaborativa pode ser feita em comunidades de aprendizagem que usam a rede mundial de computadores para a interação e para a construção do conhecimento. São permitidos os compartilhamentos de experiências e vivências para uma aprendizagem mais significativa para os alunos.**

A comunicação é feita em vias de múltiplas participações em ambiente colaborativo criado pelo professor e legitimado pela instituição ou não, mas todo esforço tem de estar centrado no processo de aprendizagem dos alunos com suporte para a construção e compartilhamento de informações para que exista o desenvolvimento humano na produção do conhecimento.

Esse processo de interação é importante para a construção do conhecimento significativo para professores e para alunos, contudo o acesso precisa ser contínuo e os espaços virtuais precisam ser diversificados em relação aos softwares e aos hardwares, pois com as possibilidades de modos de compartilhamento e com as diversidades em uso de dispositivos móveis e fixos, os alunos devem ter opções para a interação multissíncrona.

Os princípios da aprendizagem colaborativa estão no conhecimento compartilhado que prevê o que o aluno conhece, as experiências e vivências anteriores da turma e o que é trazido para a situação de aprendizagem. A autoridade é compartilhada entre os professores e os alunos, pois a aprendizagem é mediada pelo docente, mas com o respeito em relação à autoria do aluno.

A valorização das diversidades é fundamental para que ninguém seja desrespeitado nas diferenças de gênero, de etnia, de classe social, de estilos e de ritmos de aprendizagem. A história pessoal e as trajetórias sociais devem ser respeitadas para a construção de sentidos para as ressignificações no processo de ensinar e de aprender.

Os procedimentos e as estratégias para que a aprendizagem seja colaborativa com resultados esperados precisam ser flexíveis no que se refere aos papéis e no processo das comunicações e das interações com a mediação docente. Devem valorizar os diferentes autores, tais como alunos, professores e organizadores e as metas propostas coletivamente.

As leituras, as interpretações e as críticas têm de estar presentes nas discussões nos espaços criados, assim como o suporte aos estudos individuais e coletivos. As trajetórias pedagógicas de professores e de alunos são indicadores para a avaliação que é contínua e formativa para que a aprendizagem seja a evidência da efetividade da metodologia usada.

É uma possibilidade de integração dos recursos computacionais no currículo educacional, pois promove as possibilidades que a rede mundial de computadores e o ciberespaço têm para oferecer para o processo de ensinar e de aprender.

Para responder a questão se é recurso ou estratégia, além do que está no texto para o leitor e para a leitora, é enfatizado que recurso é algo que pode ser usado para apoiar ou para ajudar no processo educativo. Pode ser entendido como uma provisão disponível para auxiliar no trabalho docente e uma habilidade de complementar uma situação difícil de aprendizagem.

Os recursos também podem ser modos ou meios para usar no trabalho com situações de aprendizagem que promovam a melhora dos resultados mensurados por avaliações formativas e que tragam os registros de cada atividade para que o professor possa organizar ou reorganizar as ações com outras turmas.

A estratégia é o modo de se pensar no futuro com processo decisório no presente. A base é o procedimento formalizado e articulado com outros propósitos previstos no currículo educacional prescrito. A liderança é a do professor como comandante do exército de alunos que precisam vencer no processo de aprender. Logo, o professor precisa conhecer as próprias habilidades e as capacidades dos estudantes para conseguir que mais alunos aprendam.

É uma lógica das vontades dos alunos e dos professores para resolver um problema ou uma dificuldade que emerge no processo educativo.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Desde a explosão da Internet, a informação está ao alcance de todos. No século XXI é impossível se pensar em um ensino baseado unicamente na aula expositiva.

As últimas tendências na educação propõem o trabalho em grupo como metodologia predominante, na qual os alunos são os protagonistas da aula. A interação que se produz na aula não é apenas a do professor-grupo. É fundamental que ocorra a interação entre aluno e professor e a dos alunos entre si.

O professor deve ser aquele que ajuda o aluno a amadurecer, a tomar decisões, resolver problemas, adquirir habilidades mentais e sociais para poder melhorar a organização social.

O professor atual tem que encorajar o trabalho coletivo e promover situações que favoreçam o pensamento autônomo, para que os aprendentes deixem de ser dependentes e desenvolvam habilidades e recursos próprios para a solução de problemas.

> Para isso o professor deve conhecer-se, analisar suas próprias motivações para o ato de ensinar, estar atento a tudo o que ocorre em sua aula, porque será essa a melhor maneira de favorecer a aprendizagem de seus alunos. Precisa, definitivamente, se converter em um pesquisador de sua própria atividade. Seu papel na aula deve ser o de intermediário entre o conhecimento e os estudantes, o incentivador e organizador das atividades da aula. (GIMENEZ, 2005, s.p.)

Partindo do pressuposto que educação é comunicação (SEVERINO, 1998) e que ensinar é a organização constante de situações que propiciem a aprendizagem. O professor, com seu papel redefinido, deve entender que o vocábulo 'ensinar' é "mais do que ensinar, trata-se de fazer apreender[...]" de forma que este professor concentre-se "na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem" (PERRENOUD, 2000), com o sentido de aprender.

O professor torna-se, portanto, o desafiador e mediador de um processo que não é natural, nem a ele, nem ao aluno que se formou nos padrões da transmissão da informação fragmentada, dentro do paradigma newtoniano-cartesiano, que ainda vivemos, na maioria das instituições de ensino brasileiras, fechadas nos calabouços dos séculos XII até a sociedade de produção de massa influenciada pela Revolução Industrial.

Para incorporar as tecnologias na educação é necessário ter a coragem de ousar, articular saberes, inter-relacionar-se, entender e (re)construir a concepção da aprendizagem nas necessidades dos objetivos traçados para a sua aula, diagnosticar e avaliar todos os passos de sua construção para a reconstrução.

A educação, portanto, torna-se um sistema aberto que se determina pela participação, pela descentralização de forma flexível, que continuará a ter regras de controle, porém discutíveis e dialogadas por aqueles que dela fazem parte (professores, alunos, coordenadores, direções, sociedade) e deste diálogo, como nos lembra (MORAES, 1997, p. 68) se desempenhará a ação "da tomada de decisões por grupos interdisciplinares".

Sob a ótica da colaboração e da interação, entendida como troca entre sujeitos que criam e possibilitam co-autoria e autoria, o professor faz a associação das tecnologias e ferramentas aplicáveis à educação aos reconhecidos métodos significativos dos conceitos de aprendizagem, desenvolvendo aos educandos as possibilidades da habilitação técnica do domínio da própria tecnologia e a ele, enquanto professor o domínio enquanto sua prática pedagógica que o leva a refletir a sua própria prática afim de transformá-la, explorando a própria tecnologia assim como sua aprendizagem e a conexão do construir conhecimentos.

Se a aprendizagem é, como sabemos, um processo existente para a construção de conhecimento de nossos alunos, e que existe a necessidade de transformá-los em autores de seu conhecimento a partir de experiências coletivas ou individuais, compete ao professor contemporâneo conhecer e criar situações em ambientes que estimulem a comunicação, a participação, a atuação, a interação, o diálogo da descoberta para a autonomia, o confrontar idéias em um grupo para propiciar a autoria, tanto do professor quanto de seus alunos.

Ferramentas para educação on-line e aprendizagem colaborativa

A educação on-line mediada pela integração de diferentes mídias favorece e potencializa os processos metodológicos de ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso considerar que a educação on-line requer um planejamento. Neste sentido, cada instituição necessita pensar e repensar seu planejamento, incluindo definições a respeito de quais mídias serão adotadas para a viabilização das ações a serem encaminhadas a distância, considerando a necessidade de mídias específicas, de acordo com as características institucionais, objetivos a serem alcançados, recursos disponíveis, público-alvo a ser atingido, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva a seleção e definição das mídias digitais a serem utilizadas na viabilização de um determinado plano de ensino tornam-se de extrema importância, uma vez que os recursos que compõem os materiais didáticos precisam ser adequados ao contexto da população-alvo, garantindo o acesso à informação, o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, bem como à permanência dos alunos em seus meios. Entre as mídias utilizadas pelas instituições de ensino destacamos: blogs e wikis**.**

Blogs

Cresce a cada dia a utilização dos *blogs* na educação. Portanto, o tema se impõe pela atualidade, pois muito se tem discutido sobre a importância e a validade das novas tecnologias de informação e comunicação. Porém, mais do que incluir a utilização dos *blogs* na educação, é necessário refletir sobre as suas possibilidades pedagógicas.

Os *blogs* estão sendo explorados por alunos e professores e a cada dia surgem formas diferentes de utilizá-lo: como um recurso pedagógico ou como uma estratégia pedagógica.

O que diferencia o *blog* recurso pedagógico da estratégia pedagógica são as atividades e estratégias propostas e o papel que professores e alunos assumem.

Ressalta-se que as estratégias e atividades propostas pelos professores, independente do ambiente (sala de aula, laboratório de informática ou ambiente virtual de aprendizagem) e ou recursos que utiliza (giz, livro, computador...) vão depender da Epistemologia, da sua concepção de aprendizagem, conhecimento e aluno, que apoia sua prática.

A utilização de blogs como recurso ocorre quando é utilizado como um depósito de informações, onde os alunos assumem um papel receptivo e o professor ativo, disponibilizando *links*, materiais de aula e conteúdos selecionados que devem ser consultados pelos alunos na sua disciplina. Nesta perspectiva o professor assume uma posição mais diretiva, onde impõe os conteúdos e fontes de pesquisa e o aluno assume um papel de mero receptor de informações.

Do mesmo modo, existem *blogs* utilizados na educação que vão além da exposição de conteúdos e indicação de links e conteúdos. São os *blogs* que abrem espaço para os comentários e exposições de ideias dos alunos. Desta forma, os alunos podem refletir sobre os conteúdos estudados e links acessados e a partir daí, comentar suas reflexões, opiniões, entendimentos, dúvidas e sugestões sobre o assunto tratado tendo como finalidade possibilitar uma troca de opiniões sobre determinado assunto.

Mas o *blog* pode ir além da exposição de conteúdos, indicação de *links* e comentários dos alunos. O professor ainda pode convidar seus alunos para participarem como autores destas reflexões.. Assim, os *blogs* permitem uma construção coletiva que valoriza a interação e a linguagem, para o desenvolvimento dos alunos

Wikis

O wiki é um site para um trabalho colaborativo de um grupo que pode criar um texto em conjunto. É muito parecido com o blog mas tem a função extra de permitir a edição conjunta e guardar registros das edições em suas páginas (Coutinho, Bottentuit, 2007).

Os wikis podem ser criados em ferramentas gratuitas como o Wikispaces.com ou instalados em computadores destinados a manter um site com wiki. Há sites com wiki de grande importância mundial como a Wikipédia, que utiliza um software chamado Mediawiki.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre aprendizagem colaborativa e suas possibilidades traça novos caminhos para a educação. A educação deve preparar para a vida, deve integrar a recriação do significado das coisas, a cooperação, a discussão, a negociação e a solução de problemas. Para tanto, devem-se utilizar metodologias ativas que favoreçam a interação entre os alunos, a interação social e a capacidade de comunicar-se, de colaborar; a mudança de atitudes, o desenvolvimento do pensamento e a descoberta do prazer de aprender, ao mesmo tempo em que se incentivem atitudes de cooperação.

A sociedade se transforma em um ritmo frenético e como dizia Claxton (1990) "a maior parte dos conhecimentos escolares não nos ensinam a sobreviver no mundo da informação e da tecnologia informacional". Em conseqüência, a escola e as instituições educacionais em geral, só irão sobreviver se fizerem um esforço para estar atualizadas e dar ao aluno a formação necessária no processo de adaptação à sociedade e a capacidade de transformá-la.

Na maioridade desta afirmação o que fizemos para sobreviver ou transformar a sociedade pela educação?

Em Oliveira (1992) a constatação do papel do professor é que ele precisa ser ativo e que os processos da aprendizagem devem impulsionar o desenvolvimento do indivíduo, de forma a entender que se vive um processo de transformação do papel do professor tradicional, o que deve estar claro em todos os sujeitos da educação a distância.

O professor deixa de ser um transmissor do conhecimento adquirido, e assume o papel de ser um orientador, sem mais ter de ensinar em situação solitária, mas sim, colaborativamente, ao lado de seus alunos, desta forma, busca a negociação do ensino-aprendizagem entre toda a comunidade.

Neste momento pode-se perguntar quais qualidades e conhecimentos outros são necessários para que o professor cumpra seu papel como educador que integre as tecnologias às suas aulas? Responde-se que, além do saber específico de sua área, uma capacitação especializada em educação que o oriente em seu fazer pedagógico (SAMPAIO e LEITE, 2000 e MERCADO, 1999) de maneira a não priorizar a tecnologia, mas sim a didática metodológica de sua área por meio de tecnologias aplicáveis aos seus objetivos de aula. Em nenhum momento a tecnologia pode ser mais importante que a função real do professor: orientar os caminhos para o conhecimento de sua disciplina de forma que produza a aprendizagem.

Lembrando que o professor não pode acreditar que por utilizar uma tecnologia eletrônico-digital esteja inovando, é sua atitude como professor que dever ser inovadora.

À instituição de ensino que adota tal dinâmica educacional compete habilitar seus profissionais e sustentar um projeto pedagógico educacional que vise e priorize o ensino-aprendizagem de seus atores educacionais. (PALLOFF e PRATT, 1999; COLLINS e BERGE, 1996; SAMPAIO e LEITE, 2000 e KENSKI, 2003). Desenvolva e aprofunde um processo de multidisciplinaridade, com a intenção de abraçar todos os sujeitos da ação educativa. Deste modo, a instituição serviria como a mediadora de um processo cognitivo maior que possibilitasse a sua real função: permitir que ocorra o ensino-aprendizagem de todos que fazem parte dela, a Instituição e conseqüentemente a sociedade.

A prioridade da educação na sociedade da informação não é o aluno solitariamente, nem um conteúdo disponível, nem tampouco o professor como o elemento chave da educação, o professor deve estar preparado e seguro para usar o meio *on-line* com seus alunos "alfabetizados digitalmente" para integrá-los como cibercidadãos (SILVA, 2006) e ambientados aos propósitos do curso. Na educação que utiliza a informação disponível na rede de computadores deve-se ter em mente as atividades interpessoais que construam a relação intrapessoal de todos os indivíduos que dela fazem parte.

AGRADECIMENTOS

A construção deste estudo coletivo/colaborativo envolve professores e pesquisadores de 4 (quatro) diferentes instituições que se encontram a fim de trabalharem em conjunto para a implantação de um novo Câmpus Virtual para o UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo em Engenheiro Coelho, SP. As experiências vivenciadas, a possibilidade do aprendizado coletivo, dialogado, refletido coletivamente em prática no inicio dos trabalhos do Câmpus Virtual, traz como marca uma dimensão humana latente, talvez não esperada até por nós mesmos. Esta percepção foi uma grata surpresa a todos os docentes. Em meio a tantas preocupações com hardwares, softwares e soluções tecnológicas, as relações se fortalecem, os encontros, ainda que virtualmente, tornam-se reais, *just in time*, *online* em todo o tempo, fortalecendo vínculos, potencializado a aprendizagem em construção coletiva e principalmente, derrubando distâncias e barreiras. A abertura a esta possibilidade de trabalho compartilhado, sem os preciosismos acadêmicos e/ou pessoais, contribuiu para que estas construções avançassem aos níveis de produção acadêmica de pesquisas, autorias e

co-autorias na produção do conhecimento do Câmpus. Certamente vale o registro de gratidão aos pesquisadores envolvidos e ao UNASP pelo abertura ao novo e a grupos tão diferentes em suas experiências, mas dispostos a construir colaborativamente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Psicologia: educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Cidade do México: Trillas, 1978.
AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
BORDENAVE, J. *O que é comunicação.* 23a reimpressão. São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.
BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. *Podcast em Educação: Um Contributo para o Estado da Arte.* 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>. Acesso em: 24/10/2013.
BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. 2a ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2006.
CAMPOS, F. C. A. et al. *Cooperação e aprendizagem on-line.* Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
CASTELLS, Manuel. *A Sociendade em Rede*. São Paulo, Editora Paz e Terra. 1996.
CASTELLS, M. *A galáxia da internet.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2003.
CHAUÍ, M. H. *Convite a Filosofia*. 6ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1995.
COMASSETTO, L. S. *Novos espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem a distância: estudo da aplicabilidade dos desenhos pedagógicos.* Tese de Doutorado –, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2006.
CORTELAZZO, I. *Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias da comunicação: relações de proximidade em cursos da pós-graduação.* Tese de doutorado. FE-USP. 2000.
COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In: MARCELINO, Maria José ; SILVA, Maria João, org. – SIIE'2007 : actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa, 9, Porto, Portugal, 2007" [CD-ROM]. [Porto : ESE-IPP, 2007]. ISBN 978-972-8969-04-2. p. 199-204.
DEFLEUR, M. L.; BALL-ROKEACH, S. *Teorias da comunicação de massa.* Trad. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1993.
DEWEY, J. Democracia e educação. Cap 1: *A educação como uma necessidade da vida.* Trad. Maria Isabel Gavião Donato Torres Fevereiro. Disponível em: http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/democracia_e_educacao.pdf Acesso em: 27/10/2013.
Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.), New York: Free Press.
DILLENBOURG, P.; BAKER, M.; BLAYE, A.; O`MALLEY, C. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Eds.) *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science.* Oxford, UK. Elsevier, 1996.
DIZARD JR., W. *A nova mídia,* 2a ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2000.
FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T. NEIRA, M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.* Araraquara, JM, 2003.

FERNANDEZ, C.T. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo, Editora Pearson Education do Brasil, 2009.
FIORENTINI, D. Pesquisar prática colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: MORAES, Marialice de. PAZ-KLAVA, Carolina. *Comunidades interativas de aprendizagem.* Palhoça: UnisulVirtual, 2004. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n11/artigos/n_11/id04f.htm Acesso em: 27/10/2013.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.* 3a. ed. São Paulo. Cortez Autores Associados, 1982.
GIMENEZ, Luis Espallargas. *As quatro escolas do FDE em Campinas*. Arquitextos nº 64.02. São Paulo, Portal Vitruvius, set. 2005.
GOULART, Iris B. *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica.* 7º edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
HILTZ, R. S. (1998). *Collaborative learning in asynchronous learning networks, building learning communities.* 2002. Disponível em: http://eies.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm. Acesso em: 24/10/2013.
HOHLFELDT, A.; MARTINO, L.; FRANÇA, V. *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências.* Rio de Janeiro. Vozes, 2002.
HORTON, W. *Designing web-based training.* EUA, John Wiley & Sons, 2000.
JOHNSON, D.; JOHNSON, J. (2001). *Cooperative learning*. Disponível em: http://www.clcrc.com/pages/cl.html. Acesso em: 27/10/2013.
KEMCZINSKI, A.; MAREK, J.; HOUNSELL, M. S.; GASPARINI, I. *Colaboração e cooperação: pertinência, concorrência ou complementaridade.* Revista Produção On-line. ISSN 1676-1901. V. 7, n. 3, nov. 2007. Disponível em: http://www.producaoonline.ufsc.br Acesso em: 24/10/2013.
KENSKI, V. *Gestão e uso das mídias em projetos de Educação a Distância*. Revista E-Curriculum, São Paulo v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042..>. Acesso em: 25 Fev. 2013.
KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, Papirus, 2003.
KUENZER, A Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis: Vozes, 1998.
LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.
_____. *As tecnologias da inteligência* – o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1993.
LIEBERMAN, A. *School/University collaboration: a view from the inside.* Phi Delta Kappan, 74,2, 1992.
MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior.* Campinas. Papirus, 2001.
MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. 2a ed. São Paulo, Palas Athenas, 2002. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n11/artigos/n_11/id04f.htm Acesso em: 27/10/2013.
MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo.: Martins Fontes, 1983.
MELO, Eliana Meneses de; PAGNEZ, Karina Soledad M. Molina. *Hipertexto na Educação a Distância (Ead): Interação Midiática e o Múltiplo Leitor.* 1998. Disponível em:

<http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n6/rev_semioses_ed%2006_06.pdf>. Acesso em: 24 Fev. 2013.
MORAN, J. M. *Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento.* Revista Intercom - Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, Vol. V. XVII, n. 2, julho/dezembro, 1994.
MORAN, J. *Novas tecnologias e o reencantamento do mundo: professor de novas tecnologias*. Revista
Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. V. 23, n. 126, set./out. 1995.
MORAES, M. C. *O Paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 1997.
OLIVEIRA, E. S. G; REGO, M. C. L.; VILLARDI, R. M. *Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1413-1434, set./dez. 2007. Disponível em:
http://www.cedes.unicamp.br
Acesso em: 27/10/2013
OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. D.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* 16a. ed. São Paulo, Summus, 1992.
PALLOFF, R M.; PRATT, K.. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line.* Porto Alegre: Artmed, 2002.
PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
PIAGET, J. *Sobre pedagogia.* São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
PIAGET, J. *Estudos sociológicos.* São Paulo, Companhia Ed. Forense, 1973.
PRETTO, N. *Construindo redes colaborativas para a educação* (2009). Disponível em: https://blog.ufba.br/nlpretto/files/2009/11/ucp_nelsonemariahelena.pdf Acesso em: 27/10/2013
RAMOS, Rogério; RAPOSO, Rui. *As vantagens educativas da utilização de Podcasts em educação musical: estudo de caso.* 2013. Disponível em: <http://jsimao.comunicamos.org/wp-content/uploads/2012/11/paper-podcast-vantagens-educativas.pdf>. Acesso em: 24/10/2013.
SAVIANI, D. *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa.* Revista da ANDE, 13:5-14, 1988.
SCHERER, S. *O ensino e a aprendizagem na graduação: um processo híbrido presencial/virtual.* 2006. UNERJ - Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Disponível em:
http://fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Scherer.pdf Acesso em: 27/10/2013.
SCHONS, C. H. *A contribuição dos wikis como ferramentas de colaboração no suporte à gestão do conhecimento organizacional.* Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 79-91, maio/ago 2008. Disponível em: http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1706 Acesso em: 27/10/2013.
SEVERINO, A. J. *A Universidade, a pós-modernidade e a produção do conhecimento*. Curitiba: Universidade Tuiuti , 1998 (texto mimeo)
SILVA, M. Criar e professorar um curso on-line: relato de uma experiência. In: SILVA, M. (Org.). *Educação on-line.* São Paulo: Loyola, 2003, p.51-73.
SILVA, Ivanda Maria Martins. *Elaboração de Materiais Didáticos Impressos para Educação a Distância*. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGIMARTINS.pdf>. Acesso em: 25 Fev. 2013.
SIMON, I. *Revolução digital e a sociedade do conhecimento: Dicionário básico.* USP. São Paulo, 1999.
VARGAS, Letícia Marques. *Webconferência como ferramenta na diminuição da distância transacional.* 2013. Disponível em:
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/22329/webconferencia-como-ferramenta-na-diminuicao-da-distancia-transacional/pagina-1>. Acesso em: 03 Mar. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2001.

DUALIDADE TEORIA E PRATICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DAS ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Claudia Adriane Graeff Dickel; Pedagoga – Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria; Acadêmica do Curso de Educação Especial (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria; claudiaagdickel@yahoo.com.br

Resumo: Ao perceber através das importantes discussões no campo filosófico-pedagógico uma preocupação com os direcionamentos que a formação docente assumindo no contexto contemporâneo, observou-se a necessidade de pensar a docência na correlação teoria e prática. Neste sentido, a pesquisa foi realizada através do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e foi centrada na formação de acadêmicos deste mesmo curso, objetivando repensar o deslocamento do polo da teoria para o da prática através do estágio curricular supervisionado realizado pelas acadêmicas, repensando assim, a formação docente sobre o viés da teoria e da prática. Ainda, buscou-se investigar estes polos através da Teoria do Reconhecimento Social do Outro, a qual é proposta Axel Honnet e prioriza as relações intersubjetivas, permitindo que os sujeitos ampliem seus horizontes compreensivos através da relação com o outro. Para orientar os estudos, apoiou-se na hermenêutica reconstrutiva, sendo uma perspectiva teórica de destaque no processo de formação docente, pois nas relações pedagógicas ela movimenta-se no domínio da interpretação, permitindo uma compreensão como forma comunicativa de atingir argumentos válidos, partindo do empírico pretende ampliar os saberes. Para a obtenção do resultado final, buscou-se aporte nos delineamentos teóricos e após, a pesquisa concretizou-se por meio da coleta de dados, através de questionários aplicados às estagiárias do Curso de Pedagogia da UFSM/2° semestre de 2011, o qual avaliou a percepção destas em relação aos polos teoria e prática em seus estágios, a possibilidade de correlacionar às questões teóricas em sua prática, e ainda a percepção sobre o papel do estágio frente a essa dualidade teoria e prática. Buscou-se também, perceber de que forma a Teoria do Reconhecimento pode contribuir na reflexão sobre os novos direcionamentos da teoria e da prática na formação do professor. Contudo, foi possível identificar através do questionário o preponderante papel do estágio enquanto um momento possível para o efetivo alinhamento entre esses polos. As práticas em sala de aula foram apontadas como importantes momentos de alinhamentos entre estes polos, sendo possível visualizar uma aplicação prática dos conhecimentos construídos no decorrer do processo formativo. Assim, a relação presente entre a acadêmica e o estágio curricular supervisionado possibilitou um processo de formação de profissionais reflexivos sobre a sua práxis.

Palavras-chave: formação docente; teoria; prática

INTRODUÇÃO

(...) garimpar o que de bom já temos em nossas práticas anteriores, e que ainda são significativas para as necessidades de hoje. Valorizo esse método porque (...) fazer educação não é como fazer um prédio.
(PIMENTA, 2002, p.60)

O campo filosófico – pedagógico tem apresentado grandes contribuições para a Educação, no que refere-se aos conceitos de formação docente, as quais mostram-se preocupadas em contribuir mais concretamente com as reflexões sobre os problemas da Educação, bem como com as questões referentes sobre a formação docente no contexto contemporâneo, assim, observou-se a necessidade de pensar a docência na correlação teoria e prática. Para isso, foi realizada uma pesquisa através do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual teve como foco a formação de acadêmicos deste mesmo curso, objetivando repensar o deslocamento do polo da teoria para o da prática através do estágio curricular supervisionado realizado pelas acadêmicas, repensando assim, a formação docente sobre a ótica da teoria e da prática tendo como elemento balizador a Teoria do Reconhecimento Social do Outro.

Em vista disto, a presente pesquisa assume grande importância na contemporaneidade, pois discute questões importantes a formação de professores e ao ambiente escolar. Assim, essa proposta justifica-se pela importância da Teoria do Reconhecimento Social do Outro na formação de professores, pois compreende a liberdade humana implicada com o reconhecimento do outro. Desse modo, a educação na contemporaneidade, marcada pela reivindicação das diferenças e pela imprevisibilidade, necessita de um envolvimento teórico e prático, sendo então o reconhecimento o que irá promover uma articulação entre estes elementos "a teoria do reconhecimento apresenta-se em Hegel como um conceito intermediário entre a esfera teórica e a esfera prática" (TESTA, 2008, p. 100). Assim, essa temática emerge como uma questão central no campo filosófico-pedagógico à medida que apresenta importantes contribuições para o campo educacional. Estas contribuições estão ligadas aos aspectos conceituais da dualidade teoria e prática como eixo articulador da formação docente no curso de Pedagogia.

Nesse âmbito, o campo da Filosofia e da Educação tem apresentado grandes contribuições para repensar o campo da formação de professores na contemporaneidade, uma vez que necessitamos

visualizar no contexto da prática docente a formação de profissionais críticos e reflexivos, cuja prática passa a ser um espaço para uma constante reconstrução da atuação docente.

REVISITANDO AS MATRIZES TEÓRICAS

Na contemporaneidade, sob a ótica da reestruturação produtiva e da transformação do paradigma cultural, vislumbramos um cenário saturado de informações de tipos, formas e cores. Esse contexto apresenta novas características à sociedade e, consequentemente, à prática docente, pois conforme Trevisan

> Há uma forte tendência no mundo da cultura a desinflar ou minimizar o poder de alcance das teorias, em que a marca maior é dada ao privilégio da tradução e comunicação dos benefícios do mundo do conhecimento sistematizado para o mundo vivido. (TREVISAN, 2005, p. 329)

Com essa virada paradigmática, o conhecimento se defronta com um contexto impregnado de meias informações e verdades, o que leva a existência de novos delineamentos constituídos por uma nova linguagem que se apresenta através da cultura imagética e, consequentemente, de novas imagens produzidas sobre a docência. Nesse contexto, percebe-se também uma transformação do processo reflexivo que perpassa o polo da teoria para o polo da prática. De acordo com Dutra (2010), pode-se afirmar que existe uma diferenciação entre teoria e prática, porém ambas estão dispostas no centro de um núcleo indissolúvel, ou seja, mesmo que esta diferenciação exista, ainda permanecem garantidas uma articulação baseada na simultaneidade, reciprocidade, autonomia e dependência.

Nesse sentido, Hegel apresenta apontamentos importantes para a discussão, sendo fiel ao paradigma moderno de compreensão do conhecimento, esclarecendo que a teoria na modernidade é prática, é ação. Porém, para ser considerada uma teoria ligada aos princípios da modernidade, ela necessita apresentar um caráter de utilidade ou de transformação. Desta forma, a teoria e a prática devem buscar uma lógica de complementaridade, pois, se a teoria não atrair à ação, ela se tornará vazia e sem significado para o mundo em que vivemos.

Desta forma o processo de formação de professores não deve priorizar apenas os pressupostos teóricos, ou seja, não deve envolver-se unicamente com a teoria e não oportunizando uma visualização prática; esta seria apenas uma forma para ampliar o problema, pois desconectaria teoria e prática. Trevisan salienta que

> há uma nova interdependência entre o teórico e o prático, e não a simples diluição de um dos polos contrastantes no outro. Em síntese, de certo ponto de vista, se a teoria não for prática, isto é, se ela não impelir à ação, torna-se inócua, vazia e sem sentido para o mundo em que vivemos. E, de outro, a prática nesse contexto não pode mais ser concebida como um agir empírico e sem princípios, uma vez que ela surge impulsionada justamente por uma teoria. (TREVISAN, 2010, p. 10)

Dessa forma, uma substituição da teoria pela prática traria como resultado uma ação vazia e sem sentidos. Elas devem caminhar lado a lado, complementando-se, pois, se a teoria não buscar a ação e a reflexão, ela se tornará inócua, vazia de sentidos. Ao considerarmos que a teoria está frente à prática, estamos priorizando o conhecimento sistematizado e, de certa forma, considerando a sociedade como um elemento estático. No entanto, se a prática for planejada de forma que desconsidere os princípios teóricos, estamos dando destaque a uma ação, em geral, sem reflexão; ou seja, sem práxis, tomando o conhecimento isolado das influências histórico-sociais de sua produção, concebendo a prática em um sentido unicamente utilitário.

Através dos embasamentos referentes aos estudos críticos, com o intuito de buscar uma melhor compreensão entre os polos teoria e prática na formação de professores, buscou-se apoio na Teoria do Reconhecimento Social do Outro descrita em 1992, por Axel Honneth em seu livro *Kampf um Anerkennung (Luta por reconhecimento)* para repensar essa temática. Desta forma, os delineamentos gerados por essa teoria, no que concerne a formação docente, se justificam pela sua capacidade formativa, já que interage com diferentes orientações valorativas. Na teoria de Honneth, o reconhecimento é uma luta intersubjetiva. Nas palavras de Mendonça:

> Admitir que se trata de uma *luta intersubjetiva* é assumir que ela se constrói na relação com o outro. É perceber que os objetivos, as estratégias e as próprias identidades não estão postos de antemão, mas se constroem na *ação* conjunta. A idéia chave para a teoria do reconhecimento é, portanto, a de *relação* e não as de autodeterminação e soberania. (2009, p. 147)

A luta pelo reconhecimento do outro passa a ser ao mesmo tempo uma luta de reconhecimento de si no outro e do outro na sua identidade, ou seja, em sua diferença. Essa luta gera um movimento de reconhecimento do diferente e do estranho naquilo que lhe é familiar, pois consiste na ideia de voltar a si mesmo, tendo como ponto de partida o outro. A emergência deste contexto das diferenças, do múltiplo e da alteridade, redirecionou a educação contemporânea para um processo de escuta do outro. Passa a vigorar, então, a Teoria do Reconhecimento enquanto horizonte compreensivo que se opõe aos moldes de um sistema de ensino utilitarista ou pautado em padrões.

No âmbito da educação, a capacidade de luta por reconhecimento, e enfrentamento dos determinismos da racionalidade técnica, contribui de maneira a auxiliar esse campo a renunciar às tendências limitadas formação. Assim, no outro da formação, a educação não se utiliza das generalidades de um modelo unificado; ela conecta-se às diferentes produções culturais.

Na medida em que essa teoria aceita o estranho e o diferente, ela redimensiona o diálogo dos campos teórico e prático na formação docente, pois situa a formação na diversidade de circunstâncias e de valores que englobam os processos educativos. Assim, a Teoria do Reconhecimento vai além das projeções orientadas por princípios lineares e padrões metódicos, como ocorre nas relações de domínio e controle do sujeito sobre o objeto. Nesse âmbito, a compreensão da formação parte do reconhecimento da prática pela teoria; isto é, da dimensão intersubjetiva em contraponto às tendências de caráter técnico-instrumental.

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Para orientar os estudos referentes a esta problemática, buscou-se apoio na hermenêutica reconstrutiva, a qual aponta o processo compreensivo como uma maneira comunicativa na busca de argumentos válidos, ou seja, é uma forma de impossibilitar a simples compreensão intencionalista do significado, buscando a validade universal necessária. Desta forma, conforme apontado por Devechi e Trevisan (2010) o pesquisador passa a assumir-se como sujeito reflexivo-comunicativo que busca o entendimento no mundo que é habitado por todos.

Esta abordagem é uma perspectiva teórica de grande destaque no processo de formação docente, sendo então necessária ser refletida neste campo, pois possui como recurso fundamentador a

possibilidade de fazer com que a multiplicidade interpretativa possa interagir de modo comunicativo. Assim, nas relações pedagógicas ela movimenta-se no domínio da interpretação, permitindo uma compreensão como forma comunicativa de atingir argumentos válidos, partindo do empírico pretende ampliar os saberes. Essa abordagem foi utilizada no decorrer da pesquisa como um subsídio para a análise e interpretação dos dados coletados. (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p. 414)

Deve-se levar em consideração que o ato da investigação demarca uma aproximação da realidade, descobrindo cientificamente uma situação de mundo. Segundo Minayo:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1999, p. 21-22).

De largo modo, pode-se afirmar que a pesquisa é imersa em um horizonte de interpretação, cujo intuito é refletir com as acadêmicas sobre os polos teoria e prática, repensando a dualidade existente entre estes polos no campo da formação de professores, sob a luz da Teoria do Reconhecimento Social do Outro. Assim, a pesquisa concretizou-se por meio da coleta de dados, através de questionários aplicados às estagiárias do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria no 2° semestre de 2011, o qual avaliou a percepção destas em relação aos polos teoria e prática durante o seus estágios, bem como a possibilidade de correlacionar às questões teóricas evidenciadas durante a graduação em sua prática. O questionário ainda buscou identificar a percepção sobre o papel do estágio frente a essa dualidade teoria e prática. Para finalizar, desejou-se perceber de que forma a Teoria do Reconhecimento Social do Outro contribuiu na reflexão sobre os novos direcionamentos da teoria e da prática na formação do professor.

Princípios da Hermenêutica

A hermenêutica constitui-se como um meio de construção do conhecimento por delineamentos que possibilitem o entendimento das especificidades do campo das humanidades. Assim, ao interpretar as relações pedagógicas e as estruturas sociais, ela movimenta-se no domínio da linguagem, da eticidade e da interpretação, o que envolve o ser humano em sua historicidade e liberdade. Então, a

hermenêutica deseja obter pela interpretação o que fica oculto fora do olhar objetivante, pois percebe a história, a linguagem e a moralidade como componentes para o ingresso ao mundo social, já que estas não se assentam aos benefícios da investigação científica objetalizada e neutra.

> Assim, a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, coloca sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas não deixa de interrogar outras experiências. (HERMANN, 2002, p.15)

Levando em consideração a formação de professores, a hermenêutica reconstrutiva pode ser entendida como uma investigação, consentindo pensar sua compreensão como forma comunicativa de atingir argumentos válidos. Esses são constituídos como finalidade de valorizar proferimentos que, partindo do empírico, pretendem alcançar saberes cada vez mais amplos ou universais (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p. 412). As pretensões de verdade manifestadas devem ser analisadas e entendidas, buscando não verdades últimas e definitivas, mas aquelas legitimadas pelos assentimentos dos indivíduos, passando a ser compreendida enquanto resultado de um processo autorreflexivo. Nesse sentido, ao correlacionarmos a teoria e a prática com essa abordagem, apontamos para a necessidade da práxis, ou seja, a reflexão sobre a ação.

Esta concepção relaciona-se com a temática pesquisada na medida em que se percebe a necessidade de problematizar e interrogar a situação, a fim de abalar as certezas constituídas e provocar a reflexão, possibilitando a busca de novas soluções a respeito dos problemas enfrentados.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: UMA VISÃO DAS ACADÊMICAS

De acordo com Pimenta (1999), os saberes docentes são construídos na prática, quando os conhecimentos sobre a educação ou sobre a pedagogia são reelaborados no confronto com a realidade da escola, do processo educacional. Em consonância a isso, pode-se verificar na fala do Sujeito 3 este

processo, uma vez que fica claro o papel do estágio curricular supervisionado na formação e na unificação dos polos teoria e prática.

> Me arrisco a dizer que o estágio tem sido o momento de maior aprendizagem do curso, não desmerecendo os períodos anteriores, pois sem eles não teria sido possível a aprendizagem que estou tendo agora no estágio, mas justamente por ser o momento de correlacionar os estudos da teoria para entender e intervir na realidade de sala de aulas a qual ocupamos agora na posição de professoras. É agora que sentimos na pele o que antes apenas discutíamos. Experienciamos agora em sala de aula momentos que nos reportam, de alguma forma, a teorias que antes pareciam distantes e um tanto sem sentido. (Sujeito 3)

Nesse sentido, Pimenta (2006) reflete no decorrer de sua obra sobre a atuação docente e a necessidade da mesma em produzir conhecimento a partir de sua própria prática, refletindo e problematizando os resultados obtidos com o suporte teórico. Então, o processo reflexivo passa a ser reconhecido, não como uma ação individual e que se processa de forma desconectada de um contexto maior, mas como um processo sistemático de análise que ocorre em um mundo carregado de conotações, intercâmbios simbólicos e valores, buscando no outro aportes para a reflexão.

Perante isso, podemos salientar o papel de destaque do estágio curricular supervisionado que, antes de ser apenas um conjunto de atividades solicitadas pela burocracia acadêmica, pode se tornar um momento privilegiado, pois permite ao futuro pedagogo a busca dos fundamentos pedagógicos de sua ação. Em consonância a isso, a transcrição abaixo aponta para este cenário, fazendo menção à necessidade desse trabalho unificado.

> No momento em que se depara com determinada situação e se precisa recorrer a referenciais ou autores, se percebe a necessidade do diálogo constante entre teoria e prática, pois não se consegue vislumbrar a dimensão de um determinado impasse sem que se busque na teoria respostas que possam mediar o processo pedagógico, e hoje, posso afirma que também não existe somente em teorias as respostas para os problemas reais. Estes serão desafios e precisam de observação constante a medida que são inter-relacionados e interligados. (Sujeito 6)

A prática reflexiva não pode ser realizada se abstrairmos o contexto social na qual a instituição escolar está inserida, já que os saberes dos prof

essores necessitam estar diretamente relacionados com a sua atuação em sala de aula e com este contexto maior, pois a atuação docente e consequentemente, a prática, não podem estar limitadas pelas quatro paredes da sala de aula. No segundo recorte, além de fazer menção à importância e não abordá-

las de forma indissociável, considera-se também as relações professor-aluno, ou seja, toma-se a construção coletiva como base do processo.

> Não existe prática sem teoria, como também na existe teoria que não tenha nascido de uma prática. O importante é que a reflexão seja o instrumento dinamizador entre prática e teoria. E que o ato de refletir conduza a uma ação transformadora, que comprometa em nossa formação. (Sujeito 7)

> A importância da teoria indissociável da prática é inquestionável no mundo acadêmico. Em meu estágio supervisionado consegui perceber tais aspectos com os estudos principalmente de Paulo Freire, sobretudo a importância da relação professor aluno
> Pensar a profissão descontextualizada da realidade em que irá se desenvolver o trabalho impede ao futuro professor de estabelecer as relações necessárias para a própria construção do seu processo formativo (...) momento em que planejamos e aplicamos na pratica conseguimos nos avaliarmos e avaliar o que é significante para o aluno (...) (Sujeito 8)

Assim, a autorrealização proposta pela Teoria do Reconhecimento, desenvolve-se apenas através de uma contínua construção dialógica, em um processo mútuo que afeta a própria identidade, pois ela não pode ser entendida como uma mera expressão de desejos individuais. Conforme apontado acima, é necessário que a ação docente e o seu respectivo planejamento ocorram de forma contextualizada com a realidade social na qual a comunidade escolar está inserida.

É nesse sentido, através da construção dialógica e constante dos saberes que a Teoria do Reconhecimento Social do Outro pressupõe, enfocando principalmente o processo reflexivo, que a teoria e a prática devem estar alinhadas. Nas palavras de Ghedin

> Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação e teoria e prática (2006, p.133-134)

No modelo de reconhecimento, a compreensão do papel social da escola não é entendida como *lócus* mediador entre a teoria e a prática, mas sim como um meio capaz de produzir conhecimentos legítimos. Essa construção é resultado de um longo processo historicamente edificado, elaborado e constituído através do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos por tema dessa pesquisa a discussão referente ao estágio curricular supervisionado e a unicidade dos polos teoria-prática, tendo como elemento balizador a Teoria do Reconhecimento Social do Outro, foi possível identificar o preponderante papel do estágio enquanto um momento possível para o efetivo alinhamento entre esses polos. As práticas em sala de aula foram apontadas como importantes momentos de quebra dessa dicotomia, sendo possível visualizar uma aplicação prática dos conhecimentos construídos no decorrer do processo formativo.

Perrenoud (2002) nos afirma que é necessário considerarmos os aspectos teóricos e práticos da formação como elementos integrados, devemos combater o processo de formação que dicotomiza a formação teórica da prática. Neste sentido, a formação teórica e prática é também reflexiva, crítica e criadora de identidades.

Em vista disso, salienta-se a necessidade e a importância da inclusão de mais atividades práticas em ambiente escolar para os acadêmicos no decorrer de sua formação, a fim de que eles possam compreender a dinâmica do espaço escolar e estabelecer a efetiva correlação entre os polos teoria e prática. Assim, seria possibilitada a constituição de um processo reflexivo sobre a prática também no decorrer de sua formação e não somente condensada no estágio curricular supervisionado, realizado no último semestre do curso.

Apostamos que as discussões, quando permeadas pelas contribuições dos referencias da Teoria do Reconhecimento, ampliam os horizontes da formação docente na medida em que possibilitam percebermos teoria e prática como campos complementares e interligados, e não apenas como opostos irreconciliáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPForma, principalmente ao coordenador e orientador Professor Amarildo Luiz Trevisan, pela orientação e à Cristiane Ludwig pela co-orientação deste trabalho. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de pesquisa.

REFERÊNCIAS

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, 2011, v. 16, n. 47, p. 409 – 426.

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: decadência ou déficit teórico? **Revista Brasileira de Educação**, 2010, v. 15, n. 43, p. 35-52.

DUTRA, E. F. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

GHEDIN, E. (Orgs.) – **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) – **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento.** A gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MENDONÇA, R. F. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 24, nº 70, junho/2009, p. 143-154.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, 1999

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

TESTA, Í. Intersubjetividade, natureza e sentimentos morais: a teoria crítica de A. Honneth e a regra de ouro. **Civitas.** Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre. Vol. 8, nº 01, jan./abr. 2008, p. 94-136.

TREVISAN, A. L. **Terapia de Atlas**: pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Revista Contrapontos, Itajaí, Vol. 5, n. 2, p. 327-331, 2005. Resenha de: TREVISAN, A. L. **Terapia de Atlas**: pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (orgs). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2007). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia diurno**. Santa Maria. Disponível em http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/apresentacao/apresentacao.pdf Acesso em 02/09/2011

ENTRE CARTAS E DIÁRIOS: ENLAÇAR FORMAÇÃO, ESCRITA E DIÁLOGO NA ESCOLA

Keila Santos Pinto; Mestranda em Educação, UNESP - Campus Rio Claro; keila_sp22@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho pretende investigar a formação contínua realizada em uma Escola, através da atuação da professora coordenadora e das professoras, permeada pela perspectiva sócio-histórica. A pretensão inicial pautou-se em transformar os espaços de formação na escola, em momentos de interlocução, ao considerar as experiências e os saberes das educadoras, e na busca pela compreensão de alguns aspectos do cotidiano educacional. Para tanto, a construção dessa investigação tem como eixo mediador as escritas de cartas e diários pela professora coordenadora e professoras, os quais irão compor narrativas de formação, que permitirão a aproximação das vivências, necessidades, desejos e sentimentos de tais educadoras, e consequentemente a reflexão sobre as potencialidades e as limitações das práticas formadoras existentes na escola, aliadas aos pressupostos teóricos, ao contemplar a escola como espaço e tempo de produção de sentidos, de desenvolvimento profissional e pessoal. Buscaremos nessas escritas, possíveis indícios referentes às discussões teóricas e a prática pedagógica, ao indagar o que tais registros nos revelam sobre a formação? E quais são os significados atribuídos pelas educadoras a estes momentos? Dessa forma, consideramos que a escrita possibilitará o exercício da palavra, o estreitamento das relações de confiança e vínculo, o compartilhamento dos saberes, a criação do sentimento de pertencimento e o compromisso ético e político das professoras. Objetivando centrar a formação no diálogo, constituiremos um espaço de coletividade, almejando o fortalecimento de um círculo de contribuições, que ampliará a co-responsabilidade para com a Educação, a partir do olhar para o outro, sendo o diálogo inserido no dinamismo de alteridade. Pertencente a uma cultura do autoritarismo apresento-me convicta da importância de fomentar: as interações dialógicas e dialéticas, ao exercitar a postura de escutar; a construção de conhecimentos e ações, a partir de diferentes pontos de vistas, que permitam as educadoras múltiplas percepções da complexidade da profissão; a necessidade de superar a hegemonia da dimensão técnica, com a inserção em um contexto social mais amplo, na intenção de percorrer caminhos de uma educação mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Formação contínua - Escrita – Interlocução

FORMAÇÃO NA ESCOLA: A URGÊNCIA DE MUDANÇAS.

A formação de professores apresenta-se como um aspecto relevante a ser discutido, principalmente quando se almeja mudanças no contexto educacional. Percebemos tal preocupação quando recorremos aos últimos estudos realizados nesse campo de atuação, onde pesquisadores e

autores destacam os novos rumos a ser percorrido na formação de professores, o que nos provoca indagar e a refletir sobre a escola como espaço de formação.

Ao longo da minha formação universitária e dos primeiros anos como professora constantemente percebia-me incomodada com os espaços de formação na escola, já que durante os estágios observou-se que os espaços de formação, tais como HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) constituíam-se como momentos de informação e de conversas informais pouco construtivas, dentre outros. Assim, esses espaços que poderiam ser tão valiosos eram realizados muitas vezes, sem planejamento ou objetivo, e quase nada contribuíam para o trabalho pedagógico das educadoras.

Na pretensão de resistir a esses momentos tão pouco significativos, o interesse pela temática formação de professores intensificou-se quando iniciei o trabalho na coordenação de uma escola municipal, da etapa I, da Educação Infantil, no interior do Estado de São Paulo, já que dentre as muitas atribuições do professor coordenador, destaque-se o compromisso com a formação dos professores.

A formação na escola pode se desvelar de múltiplas maneiras, mas é relevante destacar como objetivo do trabalho de formação – as possibilidades de parceiras, que permitam a construção da coletividade, da responsabilidade mútua e das discussões que nos permite refletir sobre nossa atuação e as concepções que as sustentam.

> O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam. (GARRIDO, 2009, p.09).

Outra preocupação a ser destacada no trabalho do professor coordenador é a necessidade de adentrar-se no espaço educacional considerando sua história e cultura, e as experiências já vivenciadas pelos seus educadores, pois dessa forma, valoriza-se o outro, e oportuniza-se a abertura de frestas que iluminam as ações para a realização de um trabalho mais coeso e confiante.

> Para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ser assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos,

> troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (FUSARI, 2009, p.22).

A partir da valorização dos saberes e experiências dos educadores, objetiva-se a construção da coletividade na escola, a aproximação dos educadores, e um deslocamento que implica nos desvelar diante do outro, com acertos, erros e falhas, mas que se configura um espaço educacional democrático, no qual todos podem falar e serem ouvidos. "Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos". (ALMEIDA, 2009, p.80).

Durante algumas décadas a formação de professores pautou-se em instruir os educadores de forma técnica, os educadores eram vistos como meros executores de ações descontextualizadas. E atualmente percebem-se resquícios nas quais os educadores esperam da formação: modos de fazer. Perdura a preocupação com a escolarização da formação e a ênfase na perspectiva instrumental e adaptativa, com a valorização das dimensões técnicas, em detrimento as dimensões pessoais e sociais: as experiências profissionais.

Nóvoa (2007) aponta que durante essas décadas reduzia-se "a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da *acção* pedagógica". (p.15).

Segundo Cunha; Prado (2010) a crítica principal a essa formação é a ocupação com um processo cumulativos de saberes, com práticas rotineiras e fortemente escolarizadas, na qual o formador transfere sabedoria a alguém que não sabe, impedindo o processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.

> Reside aqui a impossibilidade de fundar as práticas profissionais dos professores em "receitas" passíveis de uma aplicação generalizada, independentemente dos contextos. É precisamente esta dimensão "artística" do exercício profissional do professor que conduz a valorizar as noções de *sujeito, experiência e contexto*, o que convida a repensar todo o processo de *profissionalização* dos professores". (CANÁRIO, 2000, p.85).

Porto (2000, p.19) destaca que a "racionalização técnica – atividade instrumental procura a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas - é inadequada e insuficiente ao desempenho educativo". E na tentativa de superar a hegemonia técnica e ações

"automatizadas" presentes no cotidiano escolar emergem propostas de formação que consideram outras dimensões inerentes a profissionalidade do professor.

> (...) a produção (e a mudança) das práticas profissionais remetem, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional vivido nos contextos de trabalho onde coincidem no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação *centrada na escola* por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. Esta, que é tributária de uma epistemologia de raiz positivista que encara a prática como um mero momento de "aplicação", tem estado na origem do modo de conceber o saber profissional dos professores e de modo de conceber o papel da formação na produção desse saber profissional. (CANÁRIO, 2000, p.84).

A ousadia de romper com a dimensão técnica atrelada à cultura do autoritarismo pode permitir na escola o pensamento reflexivo, por meio de interações dialógicas e dialéticas, ao se exercitar a postura de escutar e a ampliação das possibilidades da efetivação das relações de confiança e vínculos, que considere necessária a aproximação dos educadores ao considerar suas expectativas, idéias e diferentes pontos de vista. Dessa forma,

> (...) a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 102).

De acordo com Tardif (2010, p.237) a escola "não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios".

A formação contínua na escola precisa-se aproximar das histórias de vida dos professores que são constituídas de experiências e saberes, vidas que são diariamente desafiadas pela diversidade e incertezas, e que esperam através da interlocução apontar melhorias e possibilidades de mudanças, ao sentir se participativo e atuante na construção do projeto pedagógico.

> Embora aparentemente um pleonasmo, a idéia de interlocução participada visa lembrar ao coordenador que sua fala com o outro, especialmente o professor, implica ouvi-lo, dialogar com ele, olhar nos olhos do outro, com atenção, cuidado, predisposição para o atendimento mútuo. Implica ainda lembrar que comunicar aos professores ou alunos que determinadas ações devem ocorrer não significa que essas ações acorrerão, pois as pessoas não se

> comprometem com comunicado, mas com ações decorrentes de objetivos comuns. E querem/precisam ser ouvidas sobre elas. (PLACCO, 2010, p. 53).

Tal movimento de investigação da formação na escola aqui provocado considera o panorama da abordagem sócio-histórica, "numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com os eventos de linguagem marcados pela interlocução". (FREITAS, 2003, p.34).

A partir da formação que autorize a fusão da discussão teórica e a prática pedagógica é possível a consolidação na escola de ações significativas, condizentes com a realidade e com os anseios dos educadores perante a conjuntura educacional.

Na formação contínua na escola, é necessário que haja a preocupação com a cooperação, em somar-se ao outro e caminhar juntos na direção mais sensata, pois:

> O silenciamento, o isolamento e a solidão no trabalho não impedem apenas o fazer junto na escola. Minando a construção de confiança no outro, como parceiro, dificulta-se também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro a trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances. (FONTANA, 2003, p.119).

Ao reputar o papel que a escola tem na formação contínua dos educadores, qual a responsabilidade do professor coordenador nesse processo? Há de se buscar ações que oportunizem a construção de vínculos e cumplicidade com os educadores, vistos como sujeitos ativos e participantes nesse processo, já que diariamente tecem o cotidiano educacional. Assim,

> (...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais; é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010, p.230).

Os saberes produzidos na escola, nos espaços de formação podem orientar práticas mais significativas, que apresentem à escola a interação e o distanciamento da transmissão, o conhecimento também pode ser produzido na escola. É na tensão entre os conhecimentos apreendidos na formação inicial e ao longo do exercício profissional que os educadores constroem sua prática pedagógica e sua postura de educador.

A ruptura com a racionalidade técnica não é permitida, se a história de vida dos educadores é negada e os seus saberes desqualificados. É imprescindível:

> Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstroem práticas e teorias. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

É importante a preocupação com a formação contínua do professor coordenador, que também sente a necessidade de compartilhar as experiências e refletir sobre suas práticas, é a partir desse momento de formação que se cria e amplia as possibilidades de trabalho na escola. E foi através da participação em um curso na Universidade oferecido a coordenadores que veemente pretendeu-se um fazer mais centrado no diálogo e na necessidade de constituir-se na escola um espaço de coletividade (CHALUH, 2010).

Deflagrou-se assim, a formação como "círculo de contribuições", na intenção de conceder o diálogo entre os educadores, de forma priorizar as contribuições que cada sujeito pode oferecer ao outro, na tentativa de promover melhorias na escola, através da relação de confiança, do afeto e da sensibilização do olhar - o olhar da constatação, da investigação, da ação, da avaliação, da curiosidade, da invenção, do espanto, da amorosidade e do respeito (PLACCO, 2010).

E na busca incessante para compreender como se estabelece a dinâmica de formação contínua de educadores para além da dimensão técnica, ao considerar outras dimensões hibridas do trabalho docente, capazes de revelar um educador mais atuante, humano, político e ético, junto à intenção de mediar a formação mais significativa e proximal, que se inicia o exercício da escrita de cartas e diários na escola.

Escritas reveladoras...

A vontade, o desejo de intensificar a interlocução entre os educadores da escola decorre inicialmente da necessidade de oferecer uma devolutiva do trabalho pedagógico de maneira mais precisa e clara. Ao professor coordenador está atribuída a função de orientar e acompanhar o trabalho dos educadores, mas muitas vezes, por questão do tempo e de outras urgências, somente há conversas com os educadores sem registro.

Se algumas situações cotidianas da escola fossem registradas, através de diferentes materiais: narrativas, poemas, questões, fotos, vídeos, etc, as possibilidades de interrogar as práticas pedagógicas ampliar-se-iam, pois são instrumentos nos quais podemos recorrer a qualquer nos momentos de dúvidas e reflexões.

> O professor que escreve sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar essa reflexão por escrito. (...) Porque a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional. (PRADO; CUNHA, 2006 p. 112).

As escritas, dessa forma, tornam-se como eixo mediador na comunicação entre os educadores, podendo oportunizar o aprendizado contínuo, já que o auxilia a ter dimensão do quanto pode aprender, para aperfeiçoar suas ações na escola e na busca por concretizar seus objetivos.

> As lembranças e experiências são corporificadas através da linguagem. Sendo assim, ao narrar o trabalho temos a oportunidade de nos expressar e exprimir, transformando-nos num objeto de conhecimento para o outro e para nós mesmo/a. A escrita é nossa segunda voz, que denuncia nossos modos de existir e praticar a vida, nossas maneiras de sentir, aprender e nos relacionarmos com os outros e com o mundo. (PRADO; CUNHA, 2006, p. 112).

E ainda refletindo sobre a ausência de espaços e atividades na escola que permitam a emoção, a criação e a valorização da experiência e dos saberes, senti-se a necessidade de propiciar esses momentos e escrever ao outro.

O movimento da escrita das cartas na escola iniciou-se sem a imposição da escrita, uma primeira carta foi redigida aos educadores, dando uma devolutiva do trabalho realizado no primeiro semestre. Nesse momento, através da escrita, o professor coordenador apresentou seu olhar, suas sensações e observações, esperando que os educadores o respondessem.

Passados alguns dias, as primeiras cartas começaram a chegar à mesa ou nas mãos do professor coordenador, e foi impossível conter a emoção. Durante a leitura das cartas, um filme passava-se na mente, que fez emergir cenas do trabalho realizado na escola, e assim permitiu a reflexão sobre alguns pontos: o trabalho do professor coordenador, a relação dos educadores com a

escola: demais educadores, crianças e pais, suas concepções sobre infância e educação, a espera da valorização do seu trabalho, dentre outros.

> (...) aprender a dizer o que realmente sentimos e pensamos, por as cartas na mesa, buscar relações mais transparentes proporcionam grande amadurecimento. Contatar seus sentimentos menos valorizados, seus lados mais sombrios e aprender a vê-los desvelados pelo outro não é tarefa fácil, mas um exercício que, feita de maneira cuidadosa, permite crescimento, fortalecimento de vínculos. (FURLANETTO, 2000, p.97).

As cartas apresentam-se como encontro consigo mesmo e com o outro, ação essa que auxilia os micros movimentos, pois através desse envolvimento mútuo, o sujeito é conduzido a pensar sobre as relações que estabelece com o outro, e com o ambiente educacional.

> A correspondência é mais do que adestramento de si, como diz Foucault; constituiu também certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros, uma vez que a carta torna o escritor "presente", uma espécie de presença imediata e quase física; escrever é, portanto, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. A carta e ao mesmo tempo um olhar que se lança ao destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo; a carta prepara de certa forma face a face. Por sua vez, a reciprocidade que a correspondência estabelece não é simplesmente do conselho e da ajuda: ela é a [reciprocidade] do olhar e do exame. (CAMARGO, 2012, p.69).

A partir do movimento disseminado pelas cartas, e a relevância dos registros em auxiliar na aproximação dos educadores, fortalecendo a formação, reflexão e as práticas na escola, viu-se como necessário a proposição de novas formas de registro.

No HTPC foi proposto as professoras que escrevessem em um livro ata suas impressões sobre aquele momento de formação, o registro poderia ser realizado de várias maneiras, através de narrativas, poemas, citações, imagens, dentre outros. E foi combinado que em cada encontro semanal, uma de nós ficaria responsável pelo registro no livro, que foi intitulado de "Diário de HTPC" por uma das professoras, e o grupo concordou.

Dessa forma, as palavras presas no papel escapam e provocam sentimentos, criam possibilidades e partilham as experiências, lembrando que para Larrosa (2002, p.21) "o homem, se dá na palavra e como palavra", e ainda esse processo constitui-se ao:

> (...) recorrer a palavras que remetem a um processo de aprendizagem que transcende o processo de ensinagem; recorrer a palavras que me ponham em um circuito pensante de mim mesma em condições ou situações em que a aprendizagem requer o outro, outro texto, outro modo de ver o outro (...). (CAMARGO, 2010, p.71).

Segundo Prado; Cunha (2006) a prática da escrita organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para uma crescente fundamentação teórica, pois se busca alternativas para avançar e melhorar, o que permite a interrogação do real que mobiliza o diálogo entre teoria e prática e resgata-nos como sujeitos-escritores.

A escrita como experiência é aprendizagem, a cada registro podemos observar essa evolução, enquanto alguns educadores iniciam-se tímidos, com poucos relatos, outros já escrevem mais, e percebe-se que aos poucos a escrita vai tomando outras formas e alongando-se.

A escrita é uma prática social, que quando usada em situações reais de comunicação, amplia a interlocução, o falar sobre si e o ouvir o outro. A escrita consente que as educadoras tenham vozes, e expressem suas opiniões e sentimentos, e se sintam pertences ao grupo, e responsáveis por ele.

> (...) o quão importante é oportunizar o exercício da voz, da escuta, da reflexão, da exposição, da coordenação, pautar a organização dos espaços de formação nos princípios de construção da autonomia dos profissionais da escola. (PIERINI, 2008, p.80).

A escrita permite a materialização das ações, a revelação dos sentimentos e deflagra a organização do trabalho. Camargo (2012) aponta que a escrita das cartas, segundo Foucault permite o exercício pessoal, assim:

> a carta que envia age, por meio do próprio gesto de escrita, sobre aquele que a envia; assim como, pela leitura e releitura, age sobre aquele que a recebe; a carta enviada para ajudar seu correspondente, para aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo, constitui para aquele que escreve uma espécie de treino; a assistência espiritual prestada por aquele que escreve, lhe é devolvida, pois aquele que é aconselhado progride e se torna mais capaz de dar por sua vez conselhos, exortações àquele que o ajudou; nesse sentido, serve de enquadre para mudanças que a ajudam a se tornar mais igualitária (p. 68).

O exercício de registrar por escrito as nossas idéias e a dos outros possibilita nossa constituição como sujeitos atuantes e produtores de conhecimento. Assim, os registros são vistos como instrumentos de formação e permite a expressão, a revelação e a inquietação.

> Bom é registrar para expressar, para tomar nas mãos o que se revela de cada um e fazê-lo de todos, para materializar o revelado. Bom é registrar e trazer à tona fragmentos de momentos onde cada um se afirma ao afirmar suas verdades, onde cada um ouve as verdades do outro,

> melindra-se com elas, se incomoda, se inquieta, traz para o outro sua inquietação, fala, publica suas convicções, se revê ao rever o outro. (PIERINI; SADALLA, 2008, p.81).

Assim, como as cartas, o diário está possibilitando múltiplas construções: de vínculos, cumplicidade, afetividade, autonomia e reflexões, principalmente ao professor coordenador, que constantemente indaga-se sobre suas ações e aproxima-se das necessidades dos educadores.

Formação e escrita: travessia com o eu e o outro.

Para que aconteça uma efetiva formação contínua na escola há a necessidade da construção de um projeto que nos permita traçar objetivos, pelos quais planejamos as ações e buscamos entrelaçar alguns pontos, tais como: interlocução, participação, cooperação, reflexão, dentre outros que priorizem a construção da profissionalidade docente e as melhorias no contexto educacional.

Que a formação possa ser um lugar de encontro consigo e com o outro, e de produção de significados. Na experiência com as escritas percebeu-se que não é possível olhar a escola com um olhar solitário, é preciso olhar a escola através de múltiplos olhares.

Com as trocas de cartas percebeu-se o quanto os educadores sentiram-se valorizados, muitos se demonstraram entusiasmados ao serem ouvidos, foi possível promover a autonomia do educador ao escrever, refletir e agir, pois eles escreveram suas impressões, sugestões, reivindicações e felicitações, de forma verdadeira, sem querer agradar, e sem querer atacar, pontuaram problemas, buscando-se alternativas de soluções.

Valorizar as experiências e saberes dos educadores não impossibilita a atuação do professor coordenador, mas sim permite a construção de vínculos, confiança e respeito, que autoriza as intervenções que orientam e auxiliam ambos – é permitir o caminhar junto. É perceber o sujeito em sua singularidade, mas imerso na coletividade, não é responsabilizar o educador pelo sucesso ou fracasso da educação, é estar junto para construir infinitas possibilidades de ação que correspondam ao compromisso político, ético e social do educador. Contudo,

> (...) percebe-se que a formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui, cada momento abre possibilidade para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma

> prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Altera-se a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar do *saber fazer reflexivo*, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas-reflexivas, inovadoras, autônomas. (PORTO, 2000, p.14).

A escrita constitui-se experiência, que atrela formação e transformação, permitindo a interrogação da prática e a construção de sentidos. Considera-se que cada sujeito possui uma história de vida e uma experiência pessoal e profissional que direciona sua prática e seu olhar.

O exercício da escrita revela-se como produção de saberes para além das práticas pedagógicas na escola, permite a expressão, o diálogo, o contato com histórias de vidas, que situa o sujeito no seu contexto histórico-social e que pode orientar a ação do professor coordenador enquanto formador. De tal maneira, as escritas das cartas e dos diários apresentam indícios que poderão reconfigurar a prática docente, e consequentemente a reflexão sobre as potencialidades e as limitações das práticas formadoras existentes na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

ALMEIDA, Laurinda R. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível.** *In* BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CAMARGO. Maria Rosa R. M. **Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si**. *In* CHALUH. Laura N. (org.). Escola – Universidade: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012.

CANÁRIO, Rui. **A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas**. *In*: MARIN, A. J. (org.). Educação Continuada. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CHALUH, Laura N. **Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula**. Pro-posições, v. 1 n.2, maio-ago, 2010.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Educação & Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro, 1999.

CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme do Val T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Revista de Educação. PUC-Campinas, Faculdade de Educação, n.28, p.101-111, jan-jun, 2010.

FONTANA, Roseli A C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Maria T. A. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento**. *In* FREITAS;SOUZA; KRAMER. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

FURLANETTO, Ecleide. **O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada do Professor: Dimensões Interdisciplinares e Simbólicas**. *In* QUELUZ, Ana Gracinda (Org.) Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 85-101.

FUSARI, José C. **Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações**. *In*

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. *In* BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. ANPED. Campinas: Autores Associados, 2002, n.19.
NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. *In* NÓVOA, A. (org). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007.
PIERINI, Adriana Stella; SADALLA, Ana Maria. F. A. **Laços se formam a partir de nós – coletivos que reconfiguram o trabalho de orientação pedagógica na escola pública**. *In* PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação, SP: Loyola, 2008.
PLACCO, Vera. M. N. S.; SILVA, S. H. S. **A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas.** *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.
PLACCO, Vera M. N. S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. *In* PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (org). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo, Edições Loyola, 2010.
PORTO, Yeda S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. *In* MARIN, Alda J. (org). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-37.
PRADO; Guilherme do Val T.; CUNHA, Renata C. O. B. **Aprender com a experiência: a produção de quais saberes?** Educação: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.1(58), p.107-122. Jan-Abr.2006.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ESTÁGIO-SUPERVISIONADO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL

Michelle Cristina Bueno; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / Campus de Rio Claro;
michellebueno772@hotmail.com

Resumo: Este texto se refere a uma pesquisa de mestrado em educação, mais precisamente, investiga a formação inicial em Pedagogia e vem através deste apresentar uma breve discussão do estágio enquanto um espaço de formação pré-profissional. Além disso, traz para reflexão a seguinte questão: ter o contato com o cotidiano docente nos estágios, com professores que não tem claro na legislação seu papel nesse momento de formação, que não tem implícito a necessidade de fazer intervenções durante as práticas desses estagiários, permite uma aprendizagem de fato dos saberes práticos, tornando o estágio um momento de pré-profissionalização? A partir dessa problemática, esta investigação focaliza compreender os aspectos, ideais, valores, experiências e vivências que estão presentes nas relações estabelecidas entre graduandos - estudantes do terceiro ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia e professores que atuam em escolas municipais e que os recebem em suas classes do ensino fundamental. A partir do estudo, pretende-se identificar processos presentes na aproximação e nas interações estabelecidas entre essas duas gerações (MANNHEIN, 1982) profissionais: a dos professores já em exercício e a dos estudantes universitários que pretendem se profissionalizar no magistério. A pesquisa está sendo realizada sob uma perspectiva qualitativa que, segundo André (1995), busca os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações. Para a realização do trabalho de campo, foram escolhidas duas duplas intergeracionais, compostas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) que tenham aproximadamente 25 anos de carreira (HUBERMAN, 2000), e seus estagiários, estudantes do primeiro semestre no 3º Ano em Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. A coleta de dados está sendo realizada através de filmagens em sala de aula durante as interações entre professor e estagiário no estágio-supervisionado, e essas filmagens estão sendo utilizadas para realizar as entrevistas, bem como sessões de autoconfrontação (CLOT, 2012); e todos esses dados serão analisados no que se refere ao seu conteúdo (BARDIN, 1977). Cabe salientar, que a coleta de dados com as filmagens dessa pesquisa ocorreram no início do mês de maio até junho deste ano, e posteriormente ocorrerão as entrevistas.

Palavras-chave: formação inicial; estágio - supervisionado; pré-profissionalização.

INTRODUÇÃO

"Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida"

Alves Franco, 2002, p.83

Este trabalho se refere a uma pesquisa de mestrado em educação que focaliza processos presentes na formação inicial docente, mais especificamente no que tange ao estágio supervisionado de prática de ensino. A coleta de dados da investigação vem ocorrendo e seguirá ao longo do segundo semestre de 2014. Dessa forma, o presente texto apresenta resultados ainda preliminares, relativos à revisão bibliográfica realizada para a pesquisa.

A partir de levantamentos realizados sobre o tema estágio é possível identificar que este tem sido reconhecido na literatura da área como um momento potente, de pré-profissionalização docente. Pesquisas realizadas por Bueno (2007), Pimenta e Lima (2010), Tardif (2010), entre outros, reconhecem o estágio o *locus* da formação docente, que possibilita o contato do estagiário com o dia-a-dia da profissão e o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática.

As autoras Lima e Pimenta (2010) ressaltam que o estágio é um momento indispensável na construção profissional docente, da identidade do professor, dos saberes e das posturas relativas à docência, ou seja, ter contato com a complexidade que é o ensino,

> O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTTA; LIMA, 2010, p. 14-15).

É durante as atividades de estágio que professores experientes no magistério e estagiários (estudantes que pretendem ingressar na carreira docente) se encontram, convivem na escola e partilham aspectos relativos à docência. Nesse sentido, Sarti (2009) enfatiza que o encontro entre essas duas gerações docentes pode influenciar significativamente os modos de agir e de pensar dos sujeitos envolvidos, seus valores, compromissos, opções e desejos ligados ao magistério. Além de possibilitar uma primeira "exploração" da docência (HUBERMAN, 2000), marcada por descobertas e impasses importantes que farão parte da construção de uma identidade profissional, a partir das ações (práticas) vivenciadas e experiências no cotidiano, no contato com a cultura escolar e a teoria estudada. Portanto, o professor que recebe o estagiário em sua classe é quem fará uma mediação nessa primeira inserção dos mesmos na docência. Pressupõe-se que o estabelecimento dessa relação intergeracional poderá influenciar na construção gradativa de uma profissionalidade docente por

parte do estagiário, dia após dia, durante os momentos de "exploração" do ofício, através das aberturas, diálogos e trocas nas com os professores experientes (SARTI, 2009).

Imbernón (2011) identifica que é possível pensar em consolidação do conhecimento profissional, a partir do "equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos" (p.72) quando a produção deste ocorre em situação real com análises, reflexões e intervenções das situações, assim as tornando aprendizagens sobre o concreto, ou seja, sobre as situações reais de ensino, possibilitando o estágio um espaço de formação "em um contexto educativo determinado e específico" (p.70).

Para ele,

> Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinidades de matrizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É um contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervendo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência (IMBERNÓN, 2011, p.70).

O autor aponta que é na prática que se constrói o saber profissional, pois é durante a ação, na relação e interação com os sujeitos, que é possível estabelecer relação entre os saberes teóricos (universidade) e os saberes práticos (escola), refletir sobre cada ação e atribuir sentidos,

> É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário completo, as situações problemáticas que surgem nele não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação (Schön, 1992, 1998), muitas vezes única e irrepetível (IMBERNÓN, 2011, p.71).

UMA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE?

A atividade docente é uma profissão, pois existe um conjunto de características que fazem da atividade docente uma profissão, há uma intencionalidade (objetivos pré-estabelecidos) ao ensinar, além de um corpo de conhecimentos específicos, competências, vindos da prática, elencados por Freidson como uma das características fundamentais para que uma ocupação possa ser reconhecida como uma profissão, pois os profissionais "[...] precisam passar pelo treinamento e pela prática necessária para um desempenho adequado" (FREIDSON, 1998, p.200). Porém, ainda faltam elementos que a legitime e estruture esta como uma profissão de fato, uma vez que no Brasil, ainda não há uma formação profissionalizante.

A partir de experiências e pesquisas de alguns autores da Europa que discutem a formação de professores, principalmente os franceses (ALTET, 2000; BOURDONCLE, 2000; PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006; entre outros), é possível identificar alguns elementos presentes nesse último, que contribuirá para refletir sobre uma formação profissionalizante.

É possível pensar a partir das palavras de Tardif (2013), a importância do conhecimento construído através das vivências e experiência adquiridas a partir do cotidiano docente, uma vez que,

> - Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática (SCHON, 1983,1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995)
> - Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. Desse ponto de vista, podemos dizer que são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos (como os conhecimentos dos engenheiros, por exemplo), mas sim que se voltam para outros assuntos. Em suma, são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações. Por exemplo, um professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos. O reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores (TARDIF; LESSARD, 1999).
> - Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho (TARDIF, 2013, p.268).

A partir da citação acima, é possível notar que a formação inicial, mais especificamente a prática (formação na ação), deve ocorrer no campo, vivenciar o dia a dia docente, nas relações interpessoais, nos conflitos e nas conquistas durante o processo de construção do saber prático - construído a cada tarefa que compõem a atividade docente.

É importante ressaltar que estar no campo e vivenciar o cotidiano é importante, porém, pesquisas apontam que para a construção desse conhecimento prático necessita de alguns elementos básicos, tais como: acompanhamento de um professor *expertise* que faça intervenções e confrontações sobre as ações do estagiário, permitindo assim que o mesmo realize análises e reflexões sobre suas próprias práticas, bem como que este professor avalie ao longo do estágio, o processo de construção dos saberes práticos (durante as ações em cada situação) desenvolvidos pelo estagiário, assim, preparando melhor os professores , com competências teóricas e práticas sobre o trabalho a ser desenvolvido na escola.

De acordo com Altet (2000), é possível afirmar que uma formação é profissionalizante, quando esta visar um controle profissional específico e que tenha algumas características, como: uma formação que permita durante sua prática construir, desenvolver as competencias profissionais necessárias no exercício da profissão docente. Além disso, fazer análises das práticas, que possibilite chegar mais próximo das realidades profissionais, ou seja, aprender a refletir sobre o que fazer e o que foi feito em situação, para entender o funcionamento do agir profissional, desde as rotinas até situações inusitadas, "analisar as situações experienciadas para preparar os professores" (Altet, 2000, p.34, tradução nossa).

Para Altet (2000), o professor profissional é aquele que enfrenta os problemas complexos e tem a capacidade de se adaptar as novas situações. Além disso, para ela uma formação profissinal é aquela que se desenvolve a partir de uma prática reflexiva, isso quer dizer, uma análise da prática. A autora enfatiza, que a análise das práticas sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula durante os estágios, promove a construção da identidade profissional, além de promover o desenvolvimento de competências profissionais a partir da tomada de consciência e de um olhar crítico sobre sua própria ação, que permite refletir sobre o sentido da ação, bem como teorizar sua própria prática.

Essa tomada de consciência pode ser construída a partir da autoconfrontação do sujeito com suas ações, essa é uma das ferramentas que o permita fazer uma análise de sua própria prática, e a teorizar, estabelecendo uma relação dialética entre a teoria e prática.

A autoconfrontação (Clot, 2010) nada mais é que filmagens de ações, que serão utilizadas como recursos para as sessões de confrontação dos sujeitos com suas práticas. Entende-se que essas sessões de autoconfrontação dos sujeitos possam ser favoráveis para os mesmos perceberem aspectos de suas ações que, no cotidiano e no calor do trabalho docente, não costumam ser percebidas e refletidas. Esse tipo de intervenção junto aos sujeitos pode possibilitar-lhes momentos de intensa reflexão sobre sua própria prática (CLOT, 2010; MACHADO et. al., 2012), conforme Machado (2012) afirma,

> As autoconfrontações permitem, nesse sentido, constituir um lócus em que o professor pode questionar a reciprocidade das suas ações no espaço escolar, questionar uma maior gama de aspectos que compõem essa atividade, compreendê-la melhor e, com isso, manter ou recuperar seu poder de ação diante de sua atividade de trabalho (MACHADO et. al., 2012, p. 08).

É a partir da análise, autoconfrontar com suas próprias práticas, que se constrõe as competências da profissão, pois, de acordo com os autores Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gérard Vergnaud (2006), a competência não pode se resumir ao saber o que fazer, nem mesmo a saber como fazê-lo: necessita saber quando fazê-lo, pois, uma ação realizada em momento inoportuno pode ter efeito oposto. A partir da reflexão dos autores é possível entender a relevância em compreender os gestos, posturas adotadas em determinadas situações durante a ação e análisá-las se foi coerente ou não, e quais os resultados atingidos, dessa forma, torna a atividade em situação produtiva e construtiva ao mesmo tempo. Conforme é definido pelos autores, a atividade produtiva e atividade construtiva são inseparáveis, onde toda atividade produtiva é acompanhada por uma atividade construtiva. Mas isso não significa dizer que a atividade produtiva e atividade construtiva possuem o mesmo espaço temporal: a atividade produtiva termina com a conclusão da ação, seja sucesso ou fracasso, já a atividade construtiva pode continuar muito além, especialmente quando um sujeito retoma sua ação passada, para realizar um trabalho de análise reflexiva, a fim de reconstruir e melhorar a compreensão, logo, é possível afirmar que a aprendizagem acompanhada é uma atividade (produtiva e construtiva). Portanto é possível perceber, a importância da aprendizagem em situação da atividade, e do acompanhamento de um profissional (que tenha uma *expertise*), para que o estagiário possa desenvolver competências profissionais.

Os autores Altet (2000), Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) e entre outros ressaltam que, o teor formativo dessa aproximação com as situações de ensino requer a presença de um profissional experiente que intervenha nas ações dos estagiários para lhes auxiliar nesse processo de construção do sentido sobre a ação, proporcionando com isso a construção de um olhar profissional. Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gérard Vergnaud (2006) destacam as diferenças que marcam o modo como profissionais experientes e iniciantes percebem as mesmas situações profissionais. Para eles, enquanto os iniciantes em aproximam-se dessas situações a partir de uma perspectiva mais cognitiva, baseada em conhecimentos predicativos mais gerais, profissionais experientes o fazem por meio de uma perspectiva operativa, priorizando as informações que permitam uma melhor adaptação da ação em busca de sua pertinência. Para tanto, esses profissionais experientes valem-se de suas experiências anteriores relativas ao trabalho, ou seja, esquemas construídos em outras situações vivenciadas ao longo da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto surge a seguinte questão: ter o contato com o cotidiano docente nos estágios, com professores que não tem claro na legislação seu papel nesse momento de formação, que não tem implícito a necessidade de fazer intervenções durante as práticas desses estagiários, permite uma aprendizagem de fato dos saberes práticos, tornando o estágio um momento de pré-profissionalização?

As pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre o estágio supervisionado apontam para sua importância como momento de pré-profissionalização, porém percebe-se várias dificuldades e a necessidade de avanços. Nesse sentido, cabe questionar: que conteúdos formativos compõem as relações envolvidas entre os sujeitos na situação de estágio? Que dispositivos poderiam potencializar tais interações estabelecidas entre duas gerações profissionais, possibilitando o estágio ser um momento de pré-profissionalização? No caso específico da formação docente, é urgente criar condições para que os professores das escolas atuem mais efetivamente no "acompanhamento" (Sarti, 2013) desses estagiários. Faz-se necessário que os mesmos saibam como intervir junto aos estagiários favorecendo-lhes a elaboração de conhecimentos mais específicos sobre a situação de ensino. Essa intervenção requer que o próprio professor estabeleça uma relação reflexiva e analítica com seu trabalho (Altet, 2000). É necessário dispositivos de formação que possibilitem aos professores (e futuros professores) uma autoconfrontação com suas ações proporcionar-lhes momentos de intensa reflexão sobre sua própria prática (CLOT, 2010; MACHADO et. al., 2012), posto que possibilitam identificar aspectos de suas ações que, no cotidiano e no calor do trabalho docente, não costumam ser percebidas e refletidas. Para o estágio, o emprego de tais dispositivos pode estimular o estabelecimento de relações formativas mais intensas e profícuas entre professores e estagiários.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. L'analyse de pratioues: Une démarche de formation professionnalisante ?. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 25-41, 2000.
ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.
BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.
BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. São Paulo: [s.n.], 2007.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, abr. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2012.

FRANCO, A. **O estágio supervisionado para profissionais do magistério e suas influências na prática docente**. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Vale do Acarau e Universidade Internacional de Lisboa.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000 [1992].

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, V.C et. al. **Contribuições da autoconfrontação para o estudo da atividade docente.** Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_18/PDF/1.pdf>. Acesso em 04 de nov. de 2012.

MANNHEIN, Karl. **O problema sociológico das gerações**. In: FORACCHI, M. M. (Org.). Mannheim: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. Col. Grandes Cientistas Sociais.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n. 154, p. 145-198, 2006.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M**. Estágio e Docência**. Cortez: São Paulo, 2010.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 25, n. 2, ago. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006.

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.29, n.4, Dec. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Mai. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 34, n. 123, jun. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013.

IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação – III Seminário do I-MAGO
"Imagens-linguagens-práticas contemporâneas"
23 a 25 de setembro de 2014

EXPERIÊNCIA E NARRATIVA EM BENJAMIN E LARROSA: CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA[1]

Karina Pontes Grando; Graduanda do curso de Psicologia, UNIMEP; karinagrandop@gmail.com
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP; renata_bcunha@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo, de natureza bibliográfica, fruto de um projeto de Iniciação Científica, objetivou sistematizar os principais conceitos de experiência e narrativa nas perspectivas de Walter Benjamin e Jorge Larrosa a fim de relacioná-los com a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação no contexto de trabalho, isto é, centrada na escola. Partimos do pressuposto de que a escola é um lugar onde os professores e gestores, a partir do próprio trabalho e reflexão, aprendem parte significativa da profissão e que os encontros de trabalho coletivo representam espaços importantes de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas desses profissionais. Benjamim defende que somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos os fatos, quando registramos nossas memórias, e que o ato de contar uma história, uma experiência, faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras formas. Para Larrosa o sentido de quem somos está construído narrativamente e as histórias que escutamos (e lemos) funcionam como reflexões mediadoras que nos ajudam a organizar nossa própria experiência e identidade. Isso porque a pessoa conserva o que vê de si mesma ao narrar-se. Quando o sujeito fala ele constitui sua experiência de si, embora essa elaboração e reelaboração da consciência de si dependam de interações sociais que promovam oportunidades de contar, mesclar e contrapor histórias. No contexto do trabalho coletivo da escola básica, sobretudo nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), talvez seja possível (e desejável) privilegiar as narrativas sobre as práticas da sala de aula uma vez que, na perspectiva dos autores, narrativa, compreensão e autocompreensão estão imbricadas. O trabalho coletivo construído em torno de narrativas experienciais, baseado na escuta e interpretação das experiências e saberes dos professores, pode promover, portanto, uma possibilidade de formação que integre desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Palavras Chave: Educação centrada na escola; experiência; narrativa.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao projeto "Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola", financiado pela CAPES/CNPq, que buscou compreender como os espaços

[1] Agência financiadora: PIBIC/CNPq

coletivos da escola, especialmente as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), vão se constituindo e sendo apropriadas pelos professores e equipe gestora como experiências de formação e em que medida contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa de Iniciação Científica, em especial, propôs-se a sistematizar os conceitos de experiência e narrativa nas perspectivas de Walter Benjamin e Jorge Larrosa a fim de relacioná-los com a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação centrada na escola, aprofundando-a.

Larrosa (2011, p.4) afirma que "há um uso e um abuso da palavra experiência em educação" e que "essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas".

Nessa perspectiva, buscamos aprofundar as relações entre a formação continuada de professores e, em particular, a formação no contexto da escola e os conceitos de experiência e narrativa.

A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E O LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DA NARRATIVA

A formação centrada na escola (ou formação em contexto de trabalho) é uma modalidade de formação continuada de professores que assume os espaços de trabalho coletivo como mobilizadores de conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional. É compreendida como um processo de formalização da experiência (CANÁRIO, 2000a) ao admitir o professor como um profissional que improvisa em contextos de singularidade e complexidade e opõe-se à ideia de formação continuada como sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo.

Considerando que essa formação que acontece nos momentos de trabalho coletivo é compartilhada entre adultos que acumulam experiências no exercício de sua profissão, não se pode ignorar, portanto, que elas orientam as ideias e as ações dos professores. É por meio do trabalho coletivo que os professores têm a oportunidade de refletir e tematizar essas experiências a partir das narrativas de suas práticas.

Para Santos (2002), o esteio da formação continuada é justamente a experiência que os professores constroem sobre a docência e a reflexão sobre essa experiência é que contribui para seu

desenvolvimento profissional. Isso por que quando se busca construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo.

Sobre a formação ancorada na experiência de vida do professor, destacamos ainda a contribuição de Porto (2000), que afirma que a perspectiva tradicional da formação altera-se quando o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, dá lugar ao saber fazer reflexivo, que é compreendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas.

Adotamos a definição de experiência de Larrosa (2001, p.5), para quem experiência "é tudo aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma". Nesse sentido, compreendemos a formação e o desenvolvimento pessoal/profissional como conjunto de experiências potencializadas pelas perguntas e questões dirigidas a nós mesmos, aos nossos colegas, à realidade.

Segundo Canário (2000b), uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste justamente em criar situações que permitam aos mesmos aprender a pensar e a agir de modo diferente, pois é a reflexão, conduzida de modo sistemático que permite transformar a experiência num saber utilizável. A dinâmica formativa que pretende transformar as experiências em aprendizagens pode assumir muitos formatos, mas depende, necessariamente, de um coletivo reunido para um trabalho de colaboração, reflexão e pesquisa.

Diante das várias dinâmicas e possibilidades, Correia (2003) argumenta a favor da reabilitação das experiências, argumentando que o trabalho de formação em torno das narrativas experienciais procura desenvolver "dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro" (p.37). Nesse sentido, defende o autor, interpretar as "histórias experienciais" não é deter-se na retrospectiva dos fatos, mas subjetivar o passado e o presente para projetá-los no futuro.

As experiências e os saberes dos professores – simultaneamente ponto de partida, chegada e passagem da formação -, segundo Correia, constituem as referências que podem transformar os

fluxos informativos em instrumentos conceituais que podem orientar um processo de mudança das práticas, pois, segundo Correia (1991), a ideia de se estruturar o trabalho de formação em torno de uma reflexão sobre as práticas não quer dizer que a prática vivenciada individualmente por cada um seja o 'material' exclusivo utilizado para a reflexão aí produzida. As experiências vivenciadas individualmente são encaradas como produtos individualizáveis de práticas sociais e o trabalho de formação consiste precisamente em realçar o caráter social das práticas individuais através do confronto metódico de produtos individualizados dos processos sociais de produção de práticas.

Para o autor, o grupo de formação é a instância de confronto dessas práticas e da elaboração de projetos de intervenção/formação na medida em que pode contar com uma multiplicidade de olhares e perspectivas. Uma multiplicidade de olhares e perspectivas orientados, sem dúvida, por conhecimentos e experiências produzidas nas várias instâncias de formação e no exercício da profissão.

Para Bruner (2001, p.58), é "muito provável que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa". E complementa que

> a disposição para narrar é inerente à natureza humana e está ligada a necessidade de conservar a experiência, imprimir ordem, estabelecer vínculos causais, sem o quais pareceriam aleatórios (...). Quando alguém conta a sua história estabelece continuidade, sentido e coerência à própria existência (BRUNER *apud* REGO, AQUINO e OLIVEIRA, 2006, p.272).

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos clamavam de *épikos* – poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Tanto para ouvir o que o narrador conta como destino da palavra que o narrador profere.

Benjamim (2012) defende que somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos os fatos, quando registramos nossas memórias; e que o ato de contar uma história, uma experiência, faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; e que o sentido das histórias só se constroi na relação com outras histórias.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado na introdução do texto, o objetivo central deste estudo foi sistematizar os conceitos de experiência e narrativa nas perspectivas de Walter Benjamin e Jorge Larrosa a fim de relacioná-los com a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação centrada na escola, aprofundando-a.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, esteve baseada no levantamento das principais obras e artigos de Walter Benjamin e Jorge Larrosa e interlocutores que contribuem com a explicitação de suas ideias.

Do conjunto da produção de Larrosa, selecionamos os textos que exploram as discussões sobre formação, experiência e narrativa e atendem ao objetivo da pesquisa (LARROSA, 2001, 2002a, 2000b, 2011; VEIGA-NETO, 1996). Larrosa escreve e discute a experiência da leitura em muitos de seus textos, mas a necessidade de um "recorte" na pesquisa exigiu a supressão de algumas de suas produções.

Da produção de Walter Benjamin elegemos os capítulos "O narrador" e "Experiência e Pobreza", do livro "Magia e técnica, arte e política" (BENJAMIN, 2012) e textos de outros autores que discutiam os conceitos de narrativa e experiência (GAGNEBIN, 1994; MEINERZ 2008; OLIVEIRA, 2009).

Para cada texto lido foi elaborada uma ficha de leitura de modo que fosse possível a sistematização aqui presente. Para Eco (1989, p.96), uma ficha de leitura é aquela "em que você anota com exatidão todas as referências bibliográficas concernentes a um livro ou artigo, explora-lhe o conteúdo, tira dele citações-chaves, forma um juízo e faz observações".

A EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA E SEU LUGAR NA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

Larrosa (1994) não discute a formação do ponto de vista do que o professor sabe (ou deve) saber e fazer, mas de sua maneira de ser em relação ao seu trabalho. Isso porque supõe que a transformação das práticas está atravessada pela transformação pessoal do professor.

Essa transformação pessoal implica a participação e envolvimento em práticas de formação interessadas nas experiências das pessoas consigo mesmas, nas quais o que "se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional" (1994, p.49).

Em outras palavras, a ênfase da formação é a definição e transformação de um "professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional" (id., p.49).

Para o autor, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002a, p.21).

O que isso significa?

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002a, p.27).

Nada nos acontece porque esta experiência, na sua perspectiva, tem sido cada vez mais rara numa sociedade que valoriza o excesso de informações e opiniões e é marcada pela falta de tempo e pelo trabalho como esforço de controlar o mundo natural e humano.

Os encontros entre professores poderiam privilegiar as narrativas sobre as práticas da sala de aula uma vez que, na perspectiva de Larrosa, narrativa, compreensão da experiência e autocompreensão estão imbricadas.

Isso porque, segundo o autor, se o sentido de quem somos está construído narrativamente, as histórias que escutamos (e lemos) funcionam como reflexões mediadoras que nos ajudam a organizar nossa própria experiência e identidade (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.147).

Larrosa (1994, p.70) defende que a pessoa conserva o que vê de si mesma ao narrar-se. Quando o sujeito fala ele constitui sua experiência de si. O fato é que essa elaboração e reelaboração da consciência de si dependem de interações sociais que promovam oportunidades "de

contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura".

Benjamin (2012) contribui com essa discussão ao valorizar as narrativas como oportunidades de intercâmbio de experiências, isto é, de sabedoria.

E o que seria essa experiência para Benjamin?

Sem responder a pergunta diretamente, Benjamin (2012, p.123) relaciona o conceito de experiência à parábola do pai moribundo que recomenda aos filhos que procurem um tesouro enterrado. Os filhos, não achando o tesouro, compreendem que o pai lhes transmitira uma experiência: "a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro". A experiência seria, portanto, essa lição ou moral extraída e transmitida de fatos e situações.

Nesse caso, a experiência dependeria da arte de contar, da arte de narrar. No entanto, segundo o autor,

> a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012, p.213).

Para o autor a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que "não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou relatório" (p.221), mas que "mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele" (id.). Nesse sentido, argumenta que a narrativa tem a função de oferecer um ensinamento, uma sugestão, uma norma de vida. O narrador seria um homem que sabe dar conselhos.

Essa sabedoria do narrador não é restrita à sua experiência, mas também àquilo que "sabe por ouvir dizer" (p.240). A sabedoria inclui a experiência alheia, as narrativas de seus interlocutores.

Com relação a esse aspecto, Gagnebin (2012, p.10) resume o diagnóstico de Benjamin: "a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna".

Na sequência, explicita essas condições: 1. A transmissão da experiência pressupõe uma comunidade de vida e discurso que a técnica e o capitalismo destruíram; o ritmo demasiado rápido

da vida e as transformações nos grupos criaram uma abismo entre as gerações; 2. O tempo para contar, associado ao trabalho artesanal lento e em cadeia foi assolado por um trabalho industrial e totalizante; os movimentos do artesão têm relação com a atividade narradora: relação entre mão e voz, gesto e palavra; 3. Como a memória e a tradição deixaram de existir na sociedade capitalista, os saberes da experiência, da prática, perderam seu valor; o conselho do mais velho, por exemplo, perdeu a importância.

Isso significa que o depauperamento da arte de contar está relacionado ao "declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem (GAGNEBIN, 2012, p.11).

A experiência associada ao saber e à narrativa é representada na obra de Benjamin pelas figuras do camponês e do marinheiro: "o camponês sedentário - que conhece e transmite as tradições dos antepassados - e o viajante marinheiro, mercador dos mares - aquele que vai a terras longínquas e volta com a bagagem cheia de histórias para contar" (MEINERZ, 1992, p. 29)

Para Benjamin (2012), como tanto o camponês sedentário que nunca saiu de seu lugar, quanto o marinheiro viajante que correu o mundo não se reúnem mais na oficina, não há mais lugar para o trabalhador sedentário recolher os conhecimentos das terras distantes trazidos pelo homem viajado.

O interesse pelo saber da experiência foi substituído pelo interesse pela informação. Para ao autor, "se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio" (id., p.219).

A diferença entre informação e narrativa, entre outros aspectos, é que a informação tem valor quando é nova, precisa explicar-se no tempo imediato; a narrativa já não se esgota e é capaz de desdobramentos ao longo do tempo. Para Oliveira (2009, p.111), tomando a perspectiva de Benjamin, existem "incompatibilidades inconciliáveis entre a narrativa e a informação. A primeira oferece reflexão, espanto e nunca se exaure; a segunda surge de forma efémera e somente tem validade enquanto novidade".

Essa relação da narrativa e tempo também é explorada pelo autor. Como processo artesanal, um ofício manual, a narrativa supõe tempo e paciência, algo raro no mundo atual. Meinerz (2008) destaca que "a pressa, outrora sinônimo de imperfeição, converteu-se na máxima 'tempo é dinheiro'

cuja relevância imprime-se nos relatos sobre coisas, acontecimentos e pessoas que circunscrevem-se na lógica do efêmero" (MEINERZ, 2008, p. 41).

Para Oliveira (2009), o que resta à sociedade capitalista (atual) é viver "experiências individuais efêmeras" por consequência da decadência social ou, então, tentar inverter esta realidade, criando estruturas mais sólidas a partir das próprias experiências individuais compartilhadas no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo, como já anunciado, foi sistematizar os conceitos de experiência e narrativa nas perspectivas de Walter Benjamin e Jorge Larrosa a fim de relacioná-los com a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação centrada na escola.

Compreendemos a formação centrada na escola como aquela que:

> acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA e PRADO, 2010, p.104).

Isso significa conferir à escola o *status* de espaço e tempo de formação dos professores e os encontros de trabalho coletivo, especialmente as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), como oportunidades de intercâmbio de experiências e narrativas de práticas de sala de aula.

Defendemos a formação e desenvolvimento pessoal/profissional como conjunto de experiências potencializadas pelas narrativas.

A formação que acontece nas ATPC e reúne professores com formações e trajetórias profissionais diversas deve oferecer condições para que os mesmos problematizem suas práticas e seu contexto de atuação.

Essa problematização supõe admitir a importância da alteridade, da relação eu-outro. Como discutido por Larrosa (2000b), a compreensão do outro permite que nos compreendamos melhor; o olhar do outro e a tensão entre o familiar e o estranho nos constituem como pessoas e profissionais em permanente processo de transformação.

Essa ideia de transformação, inclusive, é importante na teoria de Larrosa (2002a, p.21) na medida em que experiência é compreendida como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

O que nos passa, nos acontece e nos toca e, portanto, nos transforma, implica passividade, disponibilidade, abertura. Segundo o autor, trata-se de "uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial" (LARROSA, 2002a, p.25).

Entendemos que a paciência, atenção e receptividade necessárias nas ATPC têm relação com a escuta das histórias dos professores, com suas narrativas.

Muitas ATPC são marcadas pela rotina de repasse de informações onde "contar casos da sala de aula" é considerado perda de tempo. Somos privados na própria escola de faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012).

Excesso de informação e falta de tempo, inclusive, são apontados por Larrosa e Benjamin como impedimentos para que o intercâmbio de histórias se traduza num saber coletivo, em patrimônio humano.

Propomos pensar as ATPC como "oficina de artesãos", onde experiências podem ser transmitidas, ensinamentos e conselhos podem ser oferecidos. Nessa "oficina" cada professor pode narrar e ressignificar suas próprias experiências e incorporar a de seus colegas.

Para nos contrapormos às "experiências individuais efêmeras" (OLIVEIRA, 2009), devemos nos propor a compartilhar experiências no contexto do trabalho coletivo.

Essa é tarefa a ser (re)inventada na escola onde a sabedoria não pode ser confundida com informação e onde a experiência enquanto patrimônio humano não pode ser descartada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v.1).

BRUNER, J.. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 2000a.

_____. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A.J. (Org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000b. p. 63-88.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: ASA, 1991.

_____. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.
LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. BH: Autêntica, 2001.
_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002a.
_____. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p.67-84, ago. 2002b.
_____. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.
MEINERZ, A. **Concepção de experiência em Walter Benjamin.** 2008. 81 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2008.
OLIVEIRA, F. **A Narrativa e a Experiência em Walter Benjamin.** 8º Congresso LUSOCOM, Lisboa, 2009. Disponível em: http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/61/37. Acesso em: 1 abr. 2014.
REGO, T. C.; AQUINO, J.G.; OLIVEIRA, M. K. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, E. C. (Org**.). Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.
SANTOS, J. M.T. P. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas á realização do trabalho educativo na escola. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002.
VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.133-161.

FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM ITANHAÉM/SP

Tainá da Rosa Vilela; UNESP/Rio Claro; taina.rvilela@gmail.com
Ana Carolina Sales Pacheco, UNESP/Rio Claro; caroltuca@hotmail.com
João Pedro Pezzato[2]; UNESP/Rio Claro; jpezzato@rc.unesp.br

RESUMO: Levando em consideração a importância dada na última década a trabalhos de educação continuada com professores da rede pública, no presente artigo discutem-se os resultados de uma pesquisa em andamento através de um curso de educação continuada no ambiente escolar junto a professores de duas escolas do município de Itanhaém, litoral sul do estado de São Paulo. O plano propõe integrar a divulgação científica de trabalhos realizados há mais de 20 anos na Bacia Hidrográfica do Rio Itanhaém pelo grupo de pesquisas ecológicas da Unesp/Rio Claro, aos conhecimentos locais dos professores das escolas selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho, além de tentar integrar as demandas desses profissionais em relação à temática tratada nos cursos. A proposta permite também uma associação a um repertório de conhecimentos relacionados à educação ambiental. Em contra partida tem sido realizado um levantamento da relação dos moradores – professores – com o ambiente da referida bacia e seu conhecimento sobre as pesquisas científicas ali realizadas; além de explorar a resposta da comunidade escolar frente a novas propostas de atuação pensando maneiras de tornar este trabalho efetivo e relacionado ao cotidiano escolar. Reflexões a respeito da relação universidade-escola e a respeito da possibilidade de trabalhos interdisciplinares também são realizadas. Em relação à proposta de trabalho, percebe-se que o interesse dos professores se revela aos poucos e difere entre as escolas, também tem sido possível notar que os trabalhos de educação continuada com professores devem ter condições para a criação de vínculos entre os envolvidos no processo de formação. Constatou-se ainda que o grupo de professores possui pouco conhecimento a respeito do ambiente da bacia hidrográfica em questão. Este trabalho faz parte dos resultados preliminares do projeto: "Divulgação Científica: Novos Caminhos para a participação social em Itanhaém/SP", vinculado ao programa PELD/CNPq (Pesquisas Ecológicas de Longa Duração). O programa, conta com três anos e meio de duração, tendo começado no início de 2013.

Palavras-chave: educação continuada; ambiente escolar; conhecimentos locais.

CONTEXTUALIZANDO...

"Onde eu nasci passa um rio
Que passa no igual sem fim
Igual, sem fim, minha terra
Passava dentro de mim
(...)"
Caetano Veloso

A bacia hidrográfica do rio Itanhaém (Figura 1) é a segunda maior bacia litorânea do estado de São Paulo drenando boa parte do território da "Baixada Santista". Nela é captada parte majoritária do montante de água que abastece a cidade de Itanhaém, além de contribuir com um volume que auxilia a suprir a demanda de outros municípios vizinhos. O ponto de convergência de toda a água que drena esta bacia é o rio Itanhaém – que atravessa o centro da cidade que dá nome ao rio – e deságua no mar na altura do "Praião" (Praia de Itanhaém). O rio, em sua foz, abriga uma região de mangue que faz divisas com a cidade e que de tempos em tempos possui algumas partes aterradas para construções residenciais, comerciais e até mesmo benfeitorias públicas.

Há mais de vinte anos, pesquisadores da Unesp/Rio Claro vêm desenvolvendo pesquisas ecológicas relacionadas a esta bacia. Quando lá, os pesquisadores abrigam-se no Centro de Pesquisas do Estuário do Rio Itanhaém, espaço fundado para fins de apoio à pesquisa local e divulgação da mesma, mas que segue subutilizado desde sua criação, não possuindo qualquer atividade permanente. Este local encontra-se às margens do rio Itanhaém – próximo à sua foz – e os pesquisadores que ali se abrigam e trabalham em períodos de coleta de materiais para análise também possuem pouco ou nenhum contato com a população da cidade.

No ano de 2012, o edital do programa de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD), trouxe a possibilidade de financiamento para trabalhos de divulgação científica que atingissem a comunidade local. Com o projeto enviado e posteriormente aceito passamos a elaborar um plano de atividades.

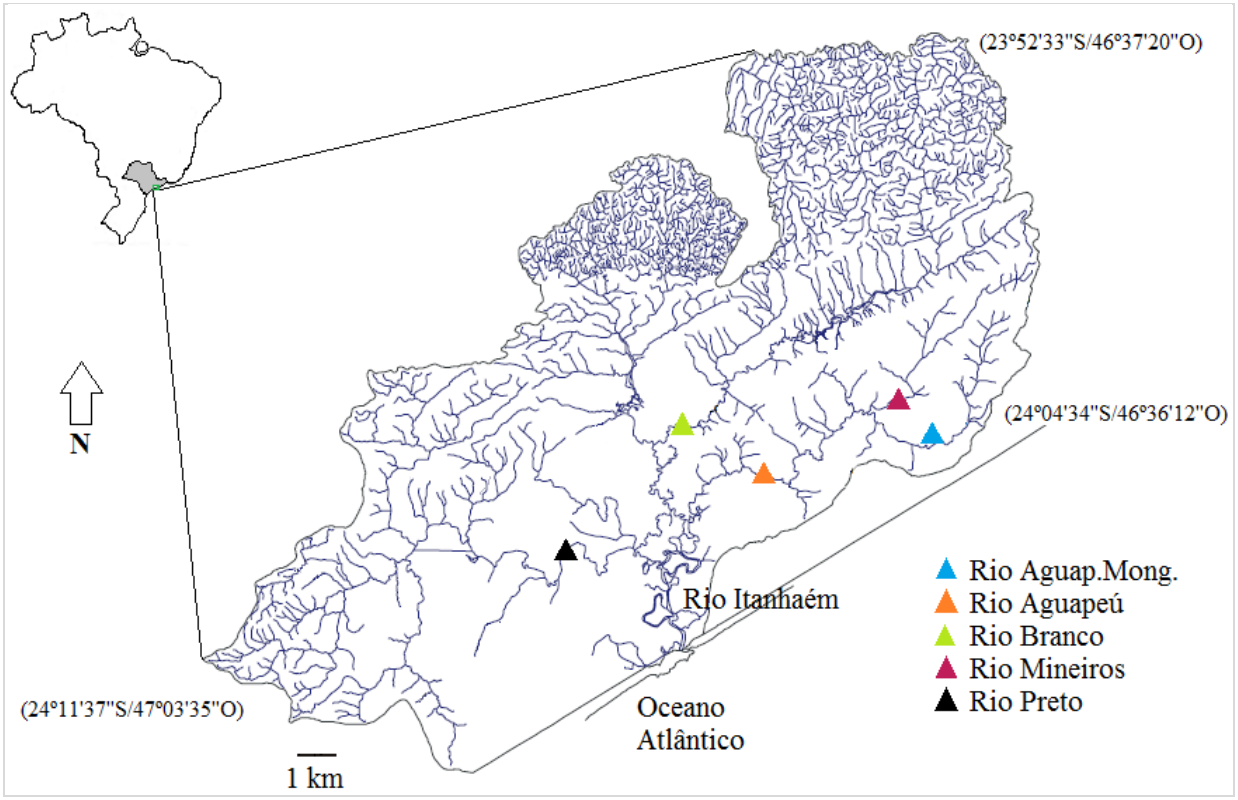


Figura 1: Ilustração representando a bacia do rio Itanhaém e o nome de seus rios principais.

O projeto foi elaborado na tentativa de ampliar o acesso aos conhecimentos científicos locais. O caminho para tal proposta foi buscar promover um diálogo da ciência local com os conhecimentos a respeito da localidade dos próprios envolvidos no projeto, partindo da ideia de que só é possível compreender novos significados quando também é possível reconhecê-los por meio de nossas próprias palavras (BAKHTIN, 1981). Além disso, procuramos com essa orientação, aproximar *teoria* e *realidade vivida*, assim como apontam Castro, Spazziani e Santos (2008); Goodson (2007); Mortmer e Vieira (2010) e Seniciato e Cavassan (2004), os trabalhos desenvolvidos por estes autores, apesar de tratarem da atuação com alunos, podem, com alguma adaptação serem aproveitados em outras situações já que apontam para a relação não negligenciável do indivíduo com seu meio. Com esta finalidade, buscamos formas de sensibilização para o ambiente natural do entorno, registrando memórias dos próprios participantes e propondo momentos para compartilhá-las.

Os encontros com a comunidade foram planejados no formato de educação continuada com professores da rede pública municipal de Itanhaém em horários de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo). De acordo com Gatti (2008, p. 57) "as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito", fator que

também não é tido pela autora como relevante e que tampouco nos nortearia neste trabalho. No entanto, ao discutir a formação do professor, Nóvoa (1995b) destaca a importância desta prática que, segundo o autor, se faz necessária, pois é neste momento que o professor pode unir a teoria à prática através da constante reflexão. Lembra ainda que o conhecimento não é um produto acabado, mas que está sempre se fazendo e refazendo. Complementamos que a formação em horário de trabalho também representa espaços de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas. (CANÁRIO, 1998).

Os trabalhos com os professores tiveram início em 2014 em duas escolas do município: uma rural de período integral e outra de região urbana central. Estão sendo produzidos registros de observação em caderno de campo e transcrições de áudio de alguns encontros (BOGDAN E BIKLEN, 1994; CONNELLY e CLANDININ, 1995). A perspectiva proposta pelo Paradigma Indiciário, de Ginzburg (2012), tem orientado a análise das observações.

O QUE JÁ FOI ENCONTRADO?

A relação com o ambiente

Em relação à bacia hidrográfica foi possível perceber que o grupo possui pouca relação com tal ambiente. Na escola urbana isto se torna explícito em frases como: "*Quais rios têm aqui?*", "*Nossa! Eu não sabia que isso existia em Itanhaém*.", "*Sou mulher de pescador, mas não conheço nenhum rio...*" e "*Vamos estudar o rio do centro*?". Esta última frase tem relevância especial já que o referido "rio do centro" é o próprio rio Itanhaém, que conforme explicitado na introdução atravessa uma região central da cidade, não muito longe da escola em que a professora que a relatou trabalha. Esta distância pessoal – e não geográfica – dos professores com os rios da bacia hidrográfica presentes na cidade pode ocorrer, dentre outros motivos, devido às consecutivas alterações nos cursos destes, como canalizações e lançamento de efluentes e outros tipos de resíduos que acabam por assoreá-los, prejudicando seu fluxo natural, além de deixá-los com aspecto desagradável. Os aspectos positivamente significativos destes rios, como a beleza, o lazer e a pesca, perderam-se em um passado no qual o maior contato com estes ainda propiciava a criação de elos afetivos e de necessidades diretas com os rios. A maioria dos rios da bacia que ainda conservam estas características estão localizados no interior do município em áreas rurais, as quais muitos

professores desconhecem. No entanto, o rio Itanhaém, com a maior largura (margem à margem) da bacia, no curto trecho que apresenta em contato direto com a cidade (Figura 2) – pois a cidade estende-se no sentido norte/sul do litoral – ainda conserva uma beleza cênica, sendo utilizado por alguns moradores para fins de pesca e lazer, sendo por isso o rio de maior relevância para os moradores da cidade.

Figura 2: Vista aérea do curso do rio Itanhaém.

Além disso, o velho dito popular de que '*santo de casa não faz milagre*' é válido aqui. A rotina diária dos habitantes desta região da cidade acaba por transformar em hábito o ato de 'ver o rio', que acaba passando despercebido. Segundo Ferrara (1996, p. 64-65):

O hábito é um obstáculo à eficiência: significa porque intimida o processo inferencial e empalidece as diferenças entre objetos, fatos e ações impedindo a produção do significado. Sob o impacto do hábito, a cidade se torna ilegível, ou seja, irredutível ao conhecimento e à ação consciente; marcado pelo hábito, o processo inferencial que agencia a escolha entre alternativas e a produção da informação, também acaba refratário à reflexão, logo, além de invisível, a cidade se torna indizível, ou seja, imperceptível.

Situação esta que se demonstra na seguinte narrativa de um professor da escola urbana: "*Conheço o Rio* [refere-se ao rio Itanhaém] *pelo olhar de quem veio de fora, acostumado à outra flora e relevo.* [...] *e hoje o Rio Itanhaém é parte participativa no meu dia-a-dia* [sic].". Nestas palavras vemos o ambiente ser revelado por olhares não acostumados ao local, no caso, 'os que vêm de fora'. Essa revelação provoca o indivíduo a perceber o local de maneira diversa daquela que o

hábito acaba por impor. Um comentário parecido também surge de um professor da escola rural, que revelou conhecer as cachoeiras presentes em alguns rios devido a amigos de outras cidades que gostavam de visitá-las.

Ainda na escola urbana surgiram diversos questionamentos e colocações sobre a região de mangue, assim como foi perceptível também a preocupação de alguns professores com a degradação deste ambiente, levando-nos a perceber de maneira mais pontual a atuação da localidade na vida destes professores. A presença do ambiente de mangue é fato cotidiano e parece ser mais influente na vida destes professores do que os rios, este ambiente esporadicamente é alvo de noticiários e polêmicas – devido às construções realizadas ali, além de fazer divisa com muitas casas, como no caso da professora que nos contou sobre pequenos caranguejos que aparecem pelo ralo de seu banheiro, e outros que perguntaram sobre o cheiro 'ruim' – e por sinal natural – do ambiente.

Na escola rural as relações e preocupações compreendem-se, também, próximas ao local. Desde nosso primeiro encontro na escola foram levantados questionamentos a respeito de uma possível contaminação local (água e solo) por depósitos de lixo tóxico provenientes da empresa *Rhodia* ao longo da estrada da escola, estando um deles localizado a apenas 200 metros da mesma. O que começou com uma suspeita confirmou-se depois através do relatório de áreas contaminadas para o estado de São Paulo da CETESB (2013). As áreas de fato estão contaminadas, mas segundo consta no relatório, já estão em estágio de remediação e a contaminação não extrapola os limites das propriedades nas quais os descartes de material tóxico foram realizados. De qualquer maneira, no momento a preocupação maior é que estas plumas de contaminação tenham atingido o poço de água da escola (este caso está sendo investigado e será relatado em trabalhos futuros). Além deste fato os professores desta escola mostraram-se envolvidos com a proposta de estudar a bacia hidrográfica local visto que um rio de porte médio da mesma passa nos arredores da escola. Até mesmo um mapeamento do ambiente deste entorno (junto aos alunos) envolvendo diversas disciplinas foi proposto por eles (os processos de desenvolvimento deste trabalho também serão relatados em trabalhos futuros). Percebemos também uma revalorização do local a partir de um trabalho com imagens de locais da bacia (exemplo da figura 3), momento em que alguns professores tiveram oportunidade de (re)conhecerem seu ambiente, como se observa na frase de uma professora: "*Minha mãe que não mora aqui sempre me falou que Itanhaém era uma cidade sem graça e feia. Me passe estas imagens que eu vou mostrar pra toda minha família o que tem aqui.*", entre outras

expressões de 'novidade' de outros professores. Para esta atividade foram escolhidas diversas imagens, todas associadas à bacia hidrográfica em diversos contextos, e estas foram acompanhadas de trechos de poemas e textos (não exemplificados aqui) fazendo referências às mesmas.

Figura 3: À esquerda – Rio Mambu (em meio à mata atlântica preservada da serra do mar) e à direita – Rio Campininha (rio de região central urbana, assoreado, em contraste com o flamboyant florido).

Carlos (2007, p. 17), para quem "o lugar é a base da reprodução da vida", nos traz um pouco de luz a esta relação de cada escola com seu entorno. Para a autora, o lugar pode ser entendido pela tríade "habitante-identidade-lugar", acrescenta ainda que este é a porção do espaço que pode ser apropriada pelo corpo, porção esta "vivida/conhecida/reconhecida", já segundo Ferrara (1996) a relação das pessoas com o espaço pode mostrar uma profunda ligação com o cuidado ou descuidado de determinado ambiente, reflexões estas que nos dão a possibilidade de levantar e aprofundar questões relativas ao meio ambiente e a educação ambiental.

O desenrolar... do contato nas escolas e das possibilidades de atuação

O contato se traçou de maneira diferente em cada escola. Na escola rural a relação com os professores se estabeleceu mais rapidamente já que ali também desenvolvemos oficinas pedagógicas com alunos, passando mais tempo na escola (aproximadamente dez horas/mês, sendo dois períodos de oficinas pedagógicas e duas horas de ATPC). Além disso, o número de professores é pequeno e por estarem distantes da cidade, muitos acabam permanecendo longo tempo diário na escola, fortalecendo as relações mútuas com a comunidade escolar e consequentemente formando um grupo mais coeso que facilita estabelecer uma relação mais próxima com cada um. Na escola urbana, pelo contrário, a atuação é breve (apenas duas horas de ATPC/mês) e o número de

professore é grande, o que dificultou inicialmente a aproximação. Martins (2004, p. 294) define bem esta relação em que a proximidade, mesmo sendo somente física é fundamental em pesquisas qualitativas, nas quais é importante e necessário que ambos se disponham a falar da sua vida e salienta que esse "mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence, exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.". Portanto, em um trabalho como este, em que a periodicidade dos encontros é esparsa, é preciso levar em consideração a qualidade destes no que diz respeito à relação interpessoal. Gatti (2008, p. 63) chama a atenção para a preocupação com um histórico de formações excessivamente cognitivistas e "tecnicistas" em detrimento de propostas que incentivem também os "aspectos relacionais humanos e afetivos". Assim, a proposta de atuação colocada em prática tem se desenrolado sem cobranças excessivas e sem moldes fixos, seguindo, dentro do possível, uma linha de construção coletiva em que os professores também tenham voz e que por isso auxiliem no decorrer da construção das propostas de sua própria formação. A fala de um professor: "*Nós não estamos acostumados a parar e aqui vocês querem que a gente pare*. *Querem que a gente entenda que aqui nós temos um tempo que não é como lá fora*.", talvez expresse esse sentimento de "suspensão", que também foi tentado caracterizar por Lewkowicz, Cantarelli e Grupo Doze (2003) como uma série de exercícios de pensamento que sejam capazes de suspender eventualmente os domínios da lógica e dos mecanismos de subjetividade vigentes, de forma a possibilitar a vivência completa de uma situação ou, em outras palavras, habitá-la.

Percebemos de início que os professores da escola urbana não entenderam a flexibilidade da nossa proposta. Poucos se dispunham e se sentiam à vontade para se expor, no entanto em encontros em que suspendíamos por ora as discussões e nos empenhávamos em explanações de conteúdo (com data show), percebíamos que eles se sentiam mais à vontade. A partir destes encontros mais perguntas vieram e alguns que não se colocavam passaram a se envolver mais, ao contrário, na escola rural, desde o início o diálogo aconteceu, tanto que com o passar dos encontros o caráter de 'formação formal' desapareceu e de maneira geral, logo nos vimos envolvidas no cotidiano da escola e tendo os professores como companheiros de ATPC, o que promoveu a construção de propostas coletivas mais cedo.

Por outro lado, percebemos enquanto representantes pontuais da Universidade dentro da escola – e diria de passagem *pequenos representantes* – a carência de um respaldo mais verdadeiro do papel da universidade neste espaço. Explicitou-se em vários momentos, a partir de alguns

professores, a visão distanciada que possuem a respeito da atuação e dos limites da pesquisa acadêmica. Segue um trecho de narrativa em caderno de campo da pesquisadora:

> *"É como se, por fazermos parte da Universidade, fôssemos capazes de resolver determinadas situações práticas de um dia para o outro* [em relação às análises de solo e água da escola devido à contaminação do entorno] *e como se a burocracia da nossa política também não atingisse o meio acadêmico. Percebemos também, no início, uma certa relutância com a nossa presença por parte de alguns professores, era como se por sermos da Universidade, estivéssemos ali para dizer que sabíamos mais do que eles e portanto que eles deveriam nos ouvir."*

Esta colocação, apesar de aparentemente controversa, não é. Isso ocorre devido à duas situações que dialogam entre si. Uma refere-se à crença de que a ciência contém a verdade – concepção *cientificista*, que nasce no séc. XVIII (ARANHA e MARTINS, 1993), mas que vive ainda hoje. E outra refere-se à desvalorização dos saberes e experiências docentes face à superestimação dos conhecimentos científicos – de diversas áreas – e do aumento no número de especialistas pedagógicos que acabam por ocupar um viés de possível atuação dos professores, como também o afirma Nóvoa (1995a). Neste contexto ressaltamos o cuidado necessário para atuações dentro da escola, pois é no trabalho processual que as relações se estabelecem e os preconceitos vão sendo revistos.

De acordo com Hogan (1988, p.12 apud CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.19), "leva tempo para que os participantes reconheçam o valor que implica a relação. Tais relações implicam sentimentos de conexão que se desenvolvem em situações de igualdade, atenção mútua e, propósito e intenção compartilhados" e, no entanto é esta relação, construída lentamente, que ditará a qualidade do processo e de seu resultado e que também por isso não deve ser negligenciada.

O trabalho tem demonstrado que lidar com conhecimentos científicos dialogando-os com os conhecimentos dos envolvidos na pesquisa permite um desdobramento de questões que podem ser aprofundadas e apresentar utilidade aos docentes, sendo uma oportunidade ao processo formativo de professores, além de acrescer à ponte entre a Universidade e a Escola Básica, de maneira que ambos os lados possam ser beneficiados nesta interação. Mas para que isto ocorra efetivamente a 'escola' deve ser ouvida em suas necessidades já que o local tem suas propriedades

das quais precisamos nos apropriar para que possamos efetuar pesquisas comprometidas com a vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar destas relações com o espaço local terem se demonstrado um terreno fértil para o desenvolvimento de atividades contextualizadas entre as diferentes disciplinas escolares e a realidade vivida pelos professores enquanto moradores, as dificuldades têm se apresentado no âmbito do tempo disponível para a prática profissional, tanto em sala de aula quanto para trabalho coletivo da equipe docente. As causas que originaram este quadro estão longe de ser perceptíveis se olharmos apenas para dentro da escola, pois o fenômeno com o qual nos deparamos inicia-se num tempo social-econômico-político diferente do atual (BITTAR e JUNIOR, 2010; NÓVOA 1995a). O contexto atual da escola pública em relação à organização das prioridades de trabalho escolar volta-se frequentemente para necessidades que não são as necessidades diretas da escola. Isso nos remete ao fato de que as escolas encontram-se saturadas de afazeres, já que a elas tem sido atribuída toda a carga de problemas sociais não resolvidos (NÓVOA, 2009). Encontramos atualmente na escola os mais variados tipos de projetos deixados a encargo dos professores que por vezes deixam de cumprir seu próprio cronograma a fim de atenderem às requisições postas pelos governos. Assim, precisamos cuidar daquilo que pretendemos fazer, precisamos criar um espaço para que as pessoas também se manifestem em seus interesses ou corremos o risco de cair na colocação da professora que contava sobre uma viagem que fez para participar de um curso e quando questionada sobre o tema do curso respondeu: "*Não me lembro, era uma dessas coisas que a gente faz só para contar pontos, sabe?*".

Finalizamos este artigo refletindo sobre a preocupação de alguns professores com o peso extra que o referido trabalho pudesse acarretar para eles. Em mais de uma situação fomos questionados se eles seriam obrigados a aplicar os conhecimentos levantados pelo trabalho de formação com seus alunos. Apesar da desobrigação e ainda que sem cobranças, com pouco tempo de envolvimento, tivemos relatos de professores que se utilizaram de ideias elaboradas para o curso de formação no desenvolvimento de atividades em classe. Assim, apesar das dificuldades acreditamos na proposta formativa, na certeza de que os espaços de encontro real devem ser alimentados por boas, desafiadoras e às vezes, desobrigadas ideias, permitindo que as possibilidades

abertas provoquem o interesse à ação. Lembrando que nas divergências e convergências das relações de alteridade é importante aprendermos a respeitar os limites de cada um, cultivando o valor de constantemente reaprender nosso lugar no ambiente coletivo.

O cuidado se faz porque quando a escola transborda de afazeres, infelizmente o que transborda não é apenas o que colocamos pra dentro dela, mas transborda também o espaço de encontros que permite pensar o trabalho com prazer e acabamos assim por pensar que o prazer então só pode existir fora da escola. Isto é a evasão. Falamos tanto sobre a evasão dos alunos e a verdade é que esta evasão começa primeiro nos professores em seu sentimento de professor, e chega por final a evasão dos alunos, também, primeiro de si em seu sentimento de aluno, e depois então da escola.

AGRADECIMENTOS

Aqueles que apoiam e acreditam neste trabalho e aos professores, coordenadores, supervisores e diretores que nos receberam e participaram deste trabalho até agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: Introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna. 1993.

BAKHTIN, M. M. The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press. 1981.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora. 1994.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação. N.6, p. 9-27. 1998.

CARLOS, A. F. O lugar no/do mundo. 1 ed. São Paulo: FFLCH. 2007.

CASTRO, R. S.; SANTOS, E. P.; SPAZZIANI, M. L. Universidade, meio ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CASTRO, R. S.; LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F. B. (Org). Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2008.

CETESB. Áreas contaminadas e reabilitadas no estado de São Paulo. Diretoria de Controle e Licenciamento Ambiental. 2013, p. 4212-4215. Disponível em: <http://www.cetesb.sp.gov.br/userfiles/file/areas-contaminadas/2013/ordem-alfabetica.pdf> Acesso em: 17/Set/2014.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LAROSSA, J. et al. Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, p. 11-59. 1995.

FERRARA, L. D. A. As cidades ilegíveis: Percepção ambiental e cidadania. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. (Org.). Percepção Ambiental: A experiência brasileira. 1 ed. São Carlos: UFSCar, p. 61-80. 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Vol. 13 (37), p. 57-70. 2008.

GINZBURG, C. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12 (35), p. 241-252. 2007.

LEWKOWICZ, I.; CANTARELLI, M.; GRUPO DOCE. Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea. Argentina: Editorial Altamira. 2003.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. Vol. 30 (2), p. 289-300. 2004.

MORTIMER, E. F.; VIEIRA, A. C. F. R. Letramento científico em aulas de química para o ensino médio: diálogo entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana. In: DALBEN, A. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autentica. P. 301-326. 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In:_____ (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, p. 13-34. 1995(a).

_____. Formação de professores e formação docente. In:_____ (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote. 1995(b).

_____. Educação 2021: Para uma história do futuro. Revista Iberoamericana de Educación. P. 1-18. 2009.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. Ciências e Cognição. Vol. 13 (3), p. 120-136. 2004.

FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA – SARESP

Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho; PPGEd UFSCar/Sorocaba; carolvieiracarvalho@gmail.com
Adriana Varani; PPGEd UFSCar/Sorocaba; FE/Unicamp; drivarani@gmail.com

Resumo: Este trabalho iniciado em 2014 tem como objetivo investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de um município do Estado de São Paulo sobre as principais ações de Formação Continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação nos últimos cinco anos (2009-2014) no contexto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os dados da pesquisa têm duas fontes: documentos relativos ao SARESP e aos programas de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as entrevistas dos professores selecionados para pesquisa. Iniciaram-se a análise documental das propostas e regulamentos dos principais cursos de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação nos últimos cinco anos e dos documentos oficiais do SARESP, com a finalidade de observar se estes explicitam a relação entre avaliação externa e formação continuada, foco desta pesquisa. As entrevistas semi-estruturadas serão realizadas com seis professores de Língua Portuguesa, com mais de 10 anos de exercício profissional, que participaram das ações de formação continuada pela Secretaria da Educação nos últimos cinco anos (2009-2014) e que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino em um município do Estado de São Paulo. Vale ressaltar a implicação da pesquisadora neste processo, uma vez que está envolvida na formação dos professores como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico junto a uma Diretoria de Ensino, relação que possibilitou a construção da inquietação de pesquisa. Para discussão da temática do projeto os referenciais teóricos serão: BALL (2001), para análise das "diretrizes políticas globais", GATTI (2006) para formação de professores, EZPELETA e ROCKWELL (1989) para pesquisa do cotidiano escolar, ANDRÉ e LUDKE (2013) para abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para reflexão sobre a importância das percepções dos professores às políticas públicas e sua ressignificação no cotidiano escolar por esses sujeitos.

Palavras-chave: formação de professores, avaliação externa, políticas de formação

INTRODUÇÃO

"(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós."

Manoel de Barros

Na década de 90, as avaliações do rendimento escolar a nível mundial se intensificaram, cuja principal justificativa é a melhoria da qualidade de ensino.

Diante deste cenário, o governo do Estado de São Paulo, na gestão de Mário Covas, implantou em 1996 o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

De acordo com o Sumário Executivo, v. 1 (2013), documento produzido pela da Secretaria de Estado da Educação, que apresenta informações sobre a 15ª edição do SARESP, esta avaliação tem por finalidade:

> fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, capazes de orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. Os resultados dessa avaliação servirão para o monitoramento das políticas públicas na área da educação e do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da SEE/SP.

A partir da delimitação dos objetivos desta avaliação é possível perceber que há uma preocupação constante com a "eficiência" das políticas públicas, o que exige o seu constante monitoramento.

De acordo com BALL (2001) estamos assistindo

> o desaparecimento da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica.

Neste contexto de "diretrizes políticas globais" insere-se a atuação do Banco Mundial, como órgão que exerce profunda influência nas políticas públicas e nos processos de reestruturação dos países em desenvolvimento, como o Brasil.

No campo educacional, afirma TORRES (2009)

> o Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau nos países em desenvolvimento.

Sobre esta proposta articulada TOMMASI (2009, p. 200) relata que

> os projetos que o Banco Mundial está financiando no Brasil contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didático, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação.

Contemplando as medidas financiadas pelo Banco Mundial, o Governo do Estado de São Paulo implementou, nos últimos anos, as seguintes medidas:

Fornecimento de livro didático	Projeto Apoio ao Saber Decreto Estadual № 47.297, de 06 de novembro de 2002
Aumento do tempo de instrução	Programa Ensino Integral Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 Jornadas de estudo de 9 horas e meia
Capacitação dos professores	Escola de Formação de Professores DECRETO Nº 54.297/2009
Reestruturação da gestão	Reestruturação administrativa da Secretaria da Educação Decreto nº 57.141. de 18 de julho de 2011
Fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação	Programa Educação - Compromisso de São Paulo Decreto Nº 57.571/2011

No âmbito desses programas e projetos são estabelecidas muitas relações para alcançar o objetivo da "melhoria da qualidade de ensino", justificativa para existência dos mesmos.

Dentre todas essas relações, esta pesquisa investiga a relação entre formação de professores e os resultados da avaliação externa - SARESP.

A pesquisa verifica a articulação entre os resultados das avaliações de sistema realizadas nos últimos anos e as políticas públicas de formação de professores.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem oferecido, nos últimos anos, inúmeras ações de formação de professores, com objetivos e características muito diferentes, que não contam com a participação dos sujeitos da escola na escolha ou organização desses, e nem sempre os temas se adéquam as necessidades dos sujeitos.

Segundo GATTI (2006) os professores observam que a formação em serviço tem pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores nas escolas e que estes tem dificuldade de entender as relações entre os programas desenvolvidos e suas ações no cotidiano escolar.

Este trabalho investiga os sentidos atribuídos pelos professores às ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação no contexto da Avaliação Externa - SARESP, pois são eles os sujeitos das políticas educacionais, como afirma SOUZA (2006):

> Todos aqueles que dão vida à escola reinterpretam, ressignificam, como sujeitos sociais, normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos constantes, por exemplo, das políticas educacionais que o Estado pretende implementar. (p. 481)

Sendo assim, há a necessidade de olhar para as ações de formação continuada e registrar as relações que são estabelecidas: tempos/espaço, instituição/sujeitos, discursos, que poderão ser percebidas a partir dos sentidos atribuídos pelos professores.

De acordo com EZPELETA e ROCKWELL (1989) "nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam das prescrições estatais e constroem a escola."

As ações de formação continuada, na maioria das vezes, são avaliadas a partir de planilhas e tabelas de resultados, que não nos permitem conhecer os sujeitos envolvidos, como eles se apropriam das prescrições estatais, como percebem a sua relação com o cotidiano da sala de aula.

A IMBRICADA RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Há uma estreita relação entre a política de formação de professores e a política de avaliação em larga escala, pois nota-se que a intensificação dos processos de formação, geralmente, decorre dos índices alcançados na avaliação. Esses projetos parecem ter relação com a política de criação da eficiência escolar, conforme BALL (2001).

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para reflexão sobre a importância das percepções dos professores às políticas públicas e sua ressignificação no cotidiano escolar por esses sujeitos.

Segundo EZPELETA e ROCKWELL (1989):

> tomamos a idéia da construção social da escola. Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. (...) É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (p.11)

Neste sentido esta investigação dos sentidos atribuídos pelos professores às ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no contexto do SARESP, possibilita verificar como se constituem as "histórias locais – pessoais e coletivas –" desses professores.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa. Os dados da pesquisa têm três fontes: documentos relativos ao SARESP e aos programas de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, questionários aplicados a todos os professores de Língua Portuguesa da Rede Pública estadual de um município do Estado de São Paulo e as entrevistas dos professores selecionados para pesquisa.

Iniciou-se a análise documental das propostas e regulamentos dos principais cursos de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação nos últimos cinco anos e dos documentos oficiais do SARESP, que possam explicitar a relação entre avaliação externa e formação continuada, foco desta pesquisa.

A investigação qualitativa propõe estratégias de seleção de sujeitos, supondo uma seleção deliberada e intencional. Nesse sentido, a escolha dos sujeitos de pesquisa será feita a partir da aplicação de questionários a um número significativo de professores, a partir de suas respostas, serão selecionados seis professores que participarão da pesquisa. A aplicação de questionários no contexto desta pesquisa serve para análise dos dados, mas objetiva também estabelecer contato com um número relevante de professores, contribuindo com a qualidade da pesquisa devido à maior abrangência e a seleção mais acurada dos sujeitos.

Os sujeitos de pesquisa são seis professores de Língua Portuguesa, com mais de 10 anos de exercício profissional, que participaram das ações de formação continuada pela Secretaria da

Educação nos últimos cinco anos (2009-2014) e que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino em um município do Estado de São Paulo.

Segundo ANDRÉ e LUDKE (2013) "a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes."

Segundo ANDRÉ (2013) "com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrindo novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas."

A possibilidade de analisar a formação continuada de professores e sua relação com a avaliação externa a partir de diferentes perspectivas permitirá refletirmos sobre processos formativos que contribuam efetivamente para o aprimoramento da prática docente e consequentemente do processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa foi submetida ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa e conta com a autorização da Diretoria de Ensino e assinatura de termos de consentimento de todos os entrevistados.

PESQUISA EM ANDAMENTO

A pesquisa exploratória realizada ao iniciar esta pesquisa constituiu-se de uma análise de artigos publicados, no período de 2009 a 2013, em periódicos nacionais indexados no *Scientific Eletronic Library* (SCIELO); trabalhos apresentados na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): anais da 32ª (2009) a 36ª (2013) e no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos últimos cinco anos.

Para o levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, foram tomados como referência especificamente os que foram divulgadas nos grupos de trabalho GT 5 (Estado e Política Pública e, GT 8 (Formação de Professores), escolhidos por sua proximidade com a temática da pesquisa, foi possível observar que, de um total de 194 trabalhos apresentados nos dois grupos, há diversos registros que tematizam formação de professores e avaliação externa separadamente, mas apenas 3 tratam os temas de maneira articulada.

Na pesquisa nos bancos de dados SCIELO e CAPES foram usados os seguintes descritores: avaliação externa, avaliação em larga escala, SARESP, formação continuada, formação de professores em todas as combinações possíveis.

No Banco de Teses da CAPES foram encontrados 56 registros, dentre os quais foram selecionados seis textos para leitura.

A pesquisa no SCIELO reportou 4 artigos, dentre eles 2 discutem a relação entre formação de professores e avaliação externa, e são de autoria da pesquisadora Adriana Bauer, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora da Faculdade de Educação da USP, cuja produção tem acompanhado esta temática desde 2006.

A pesquisa nos três bancos de dados totalizou 254 registros, dos quais foram lidos 14 resumos e 5 trabalhos na íntegra.

Percebe-se que nos últimos anos há um número crescente de trabalhos que investigam a relação desta pesquisa, a partir de diferentes perspectivas. Assim, podemos perceber a relevância do tema no cenário educacional e avaliar as contribuições que estas pesquisas podem ter na elaboração e implementação das políticas públicas, pois desvelam os aspectos ainda ocultos desta relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as políticas públicas de formação de professores poderiam utilizar dos resultados das pesquisas científicas, para encaminhar políticas públicas de formação de professores que "superem a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional", como afirma GATTI (2006).

SOUZA (2006) afirma que "as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza".

Desta forma esta pesquisa busca compreender os sentidos atribuídos pelos professores às ações de formação continuada que participam, podendo demonstrar essa perspectiva e contribuir para um panorama que possibilite a mudança nas políticas públicas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da perfomatividade.** Revista Portuguesa de Educação. Ano/Vol. 15, número 2. Universidade do Minho. Braga: Portugal. 2001.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um projeto inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 06 ago. 2013.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. São Paulo: E.P.U., 2013

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3>. Acesso em 07 mai. 2014

TOMMASI, Lívia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Lívia De. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia De. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMAÇÕES ENTRE DOCENTES-DISCENTES E CIÊNCIAS E ARTES E TANTAS OUTRAS COISAS QUE PERMEIAM O ACONTECIDO

Leandro Barreto Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora
lejfbarreto@yahoo.com.br

Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
Universidade Federal de Juiz de Fora
margarethrotondo@gmail.com

Resumo: O texto tece processos de formação. Formação docente-discente. Formação em movimento, processualidades no entre corpos, nos corpos, com os corpos na produção de um corpo. Tecer o acontecido num encontro entre adolescentes e professores(as) em formação embaixo de um abacateiro, tendo como proposta a invenção de formas geométricas no tecido aéreo, num barbante e a invenção de uma língua para isto. O tecido aéreo ensina/prepara o corpo para acontecer, que no caso é aconTecido! Esse tecido azul ao invés de ser apenas o material, também ensina com o corpo um estado de relacionar-se com o que toca, com o que vem. O tecido se amolda ao corpo de quem o experimenta. Noutro momento fazer de um frágil barbante, um forte tecido na invenção de formas geométricas e nomes e modos de se relacionar com o que vem... Isso só é possível no presente! No experienciar... O tecer no a-com-tecido! Propor uma invenção de formas geométricas no tecido ou no barbante em brincadeira pode ser um modo outro na relação/formação para além de uma geometria. Propor nomes possíveis para as mais variadas formas é deixar-se inventar em novas geometrias, pois a métrica não está ligada mais à medida das coisas em uma unidade padrão, mas à medida que as coisas nos causam pensares e moveres! Expor uma formação em texto exige uma política de narratividade. Narrativas escritas com suor dispensado/exigido, escritas com corpos implicados num tecido que engendrem movimentos. Uma geometria inventiva e inventada, que cria/inventa formações outras... O texto exercita um conectar de palavras, não pela sintaxe, mas pelo gosto, pelo sabor! Um saber inventado: um sapere/sapore, um saber/sabor. Significado esquecido na língua portuguesa, mas que está aí: um saber saboroso com/nas formações. Nesta composição daremos vozes ao plural, ao docente-discente. Faremos uso das chamadas filosofias da

diferença com o tecido, o barbante e outra coisa coletiva que seja possível e alegre e vibrante! Um método se delineia no percurso: a cartografia, junto a Deleuze e Guattari. Como fio condutor: a experiência como tramada por Larrosa junto a uma formação sempre em vias de tornar-se... Formação, em presença, na produção e invenção de si e de mundos.

Palavras-chave: formações, ciências, docentes-discentes

DO RISCO: NO DESARRANJO DO ARRANJO

Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado[1].

Uma escrita que se propõe tecer: processos de formação. Formação docente-discente. Formação como processualidade no risco da experiência num tornar-se.

Um abacateiro acolhe adolescentes, professores e professoras em formação, mestrando e professora-coordenadora. Lá, dependurado, um tecido azul. Convite à subida e ao desarranjo do corpo com corpo e ao desarranjo de pensar com corpo. Como fio condutor: problematizar a geometria.

Corpos tensos com o acontecimento e atentos ao acontecimento. Geometria sempre se fez com papel e lápis, às vezes, com régua. Desarranjo no arranjo. Como fazer geometria em pano, no maleável, com o corpo?

A Experimentoteca de Matemática[2] faz um convite: produzir formas geométricas num tecido pendurado num abacateiro numa Faculdade de Educação. Pode? Pode. Pode poder inventar modos para disparar modos de pensar, disparar modos outros de existir, para poder produzir outros deste mundo. Pode? Pode.

E o convite se estende: abandonar o tecido, produzir formas geométricas com barbante, nomear e produzir suas regras, seus modos. Pode? Pode. Pode acionar a desestabilização das formas, os modos de pensar cristalizados, a língua com seus significantes e significados. Pode poder desejar a vida mais potente. Pode? Pode. Pode poder não desejar os lugares não potentes da vida. Pode? Pode.

---

[1] Manoel de Barros em seu livro "menino do mato" – primeira parte.

[2] A Experimentoteca de Matemática é entendida como um dispositivo junto ao pensamento foucaultiano, podendo engendrar novos modos no arranjo de forças que são no mundo. Esta discussão é realizada em ROTONDO e MAROCCO (2014b), ainda no prelo.

Numas tardes de sextas-feiras, numa Faculdade de Educação, num projeto de pesquisa[3], uns e tantos outros se encontram com a proposta de dar a pensar matematicamente. Pensar e existir se dão coengendrados. Pensar matematicamente, produz vida.

ENTRE ABACATEIROS E FORMAÇÕES: ACONTECENDO EM TECIDO

> *O abacateiro é olhado para além de suas possibilidades como a de prover frutos, de dar sombra, de ornamentar uma faculdade de educação,... Especula-se o abacateiro enquanto suporte para um tecido. Tecido que receberá corpos. Sustenta? Aguenta? Tem galhos o suficiente? Os galhos são fortes? Vão aguentar os adolescentes? Dá sim. Aguenta. Não é perigoso? Hum, como assim? Viver não é perigoso? Essa meninada é esperta, dá conta. O tecido vem para o próximo encontro. Mas, e o que faremos? Isso aqui são encontros que envolvem matemática! Dá para fazer?Dá para fazer algo com a geometria, usando o tecido? Bem, o tecido é maleável, eles vão inventando. Então, iremos experimentar com o tecido a geometria. Será geometrizar?Fazer da geometria, verbo? É... Quem sabe?*[4]

Um desconhecido: um tecido e um abacateiro. Lançar-se ao risco da experiência: propor uma produção matemática em um tecido pendurado num abacateiro. O tecido acrobático, maleável, acolhe o corpo, possibilita produção de formas.

Nele uns corpos adolescentes arriscam-se em formas inventadas. Corpo-professora e professores em formação, também. O tecido aéreo cria possibilidades moventes. O atuador ao mesmo tempo em que age sobre o tecido sofre a ação reverberada em seu corpo. Ação sofrida que desencadeia outra ação, e outra, e outra, e...

[3] As atividades apresentadas neste artigo aconteceram no projeto intitulado "Experimentoteca de Matemática: experiência, aprendizagem e produção matemática" que se compunha como campo de uma pesquisa que interrogava os processos de subjetivação ao se produzir matemática. Os encontros entre professores(as) e alunos(as) em formação, deste projeto, aconteceram até o ano de 2013 todas as sextas-feiras à tarde no NEC (Núcleo de Educação, Ciência, Matemática e Tecnologia) da Faculdade de Educação da UFJF. Projeto e pesquisa tinham a coordenação da professora Dra. Margareth Sacramento Rotondo. Hoje, como pesquisadora CAPES/FAPEMIG (processo APQ-03416-12), abre novos campos de pesquisa, junto aos professores e professoras que ensinam Matemática na escola frequentada pelos mesmos adolescentes que participavam da Experimentoteca de Matemática.

[4] Relato do encontro acontecido entre professores e professoras em formação, mestrando, professora-coordenadora, alunos e alunas de uma escola municipal de Juiz de Fora, debaixo de um abacateiro para experimentar a prática circense do tecido acrobático aéreo e uma geometria. Outros relatos de outros encontros virão no artigo, nesta formatação.

> *Um professor em formação se faz presente no tecido. Corpo ensaiado dá conta dos movimentos, inventa presença. Olhos adolescentes apreciam. Quem sobe agora? Corajosamente um adolescente faz presença no tecido... Lançado em experimentação tenta vencer a gravidade! Força requerida! O riso deixa o corpo sem força. Quedas! Outras tentativas... Quedas e risos! O fracasso gerava risos! Que será que aconteceu? Ao invés de paralisar o corpo, mais impulsionava em alegria e realização!Uma menina em tecido agora. Corpo em tecido se faz. A possibilidade na impossibilidade. Não sabendo impossível, foi lá e fez. Vendo fazer parece fácil. Mas, quando a gente está lá, é difícil. Escorrega muito.*

Em experiência com o tecido, tecendo-se. Experiência que 'contém o "per" de percurso, do "passar através", de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo' (LARROSA, 2005, p. 67). Um ensaio do corpo com o tecido, um corpo que deseja ver-saber com o corpo. Ensaio para habitar um tecido, ensaio do/com corpo. Um corpo que repete, arrisca com/na experiência, até ficar diferente, sendo o mesmo. Uma repetição excitada pela decepção, pelo desconhecer. Uma decepção que se liga a alegria spinozista e que, ao invés de despotencializar a ação, impulsiona um "repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo" (BARROS, 2010, p. 300).

É possível tornar-se sempre inexperiente? Transmudar a forma de tal modo que estejamos sempre em contato com o novo? Deleuze (2006a, p. 32) deixa uma brecha na busca pela compensação da decepção quando sugere "tornar-se pessoalmente sensível a signos menos profundos". O mais profundo é o tecido epitelial, a pele, a camada fina que faz o entre do fora com o dentro. Produzir outro de nós mesmos, habitando num/em tecido. Tecer-se. Pensando sempre que "o sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta" (DELEUZE, 2006a, p. 34). Não basta ver, teorizar, mapear... É preciso estar *com*, em presença *com*. Modo outro de formar-se, tornar-se para além do sujeito.

Figura 1 experimentando geometrias aéreas

> *Um menino em tecido agora. Um sorriso tranquilo num corpo tenso encontra com o tecido! Como será?Nossa, escorrega muito! Não dá para subir, não. Tem jeito não. E vem um nó trazendo possibilidade... Um nó no tecido, faz do tecido outro? Tirou dele, o risco? O escorregadio?*

Nós? Nós com a experiência, nós com a formação, nós com o ensaio do si em si mesmo. Nós estacam, nós paralisam, não é? Como, do nó, fazer outra coisa? Como do nó que amarra fazer possibilidade de invenção? Torcer o nó em sua existência dura. Fazer do nó, passagem, travessia entre um corpo tenso e um corpo intenso. Desatar nós, mantendo-os atados.

> *Vamos fazer formas geométricas? Caramba! Subir já é difícil... Mexer com geometria é loucura!Tornar a geometria outra, na fazeção com o corpo. Corpo, no desequilíbrio, geometriza. Um ponto para se equilibrar no espaço, um nó! Mas a base não tem de ser maior? A base não é linha? A base não traz consigo o equilíbrio do plano? Acontece que no experimentar o tecido, perde-se a base! Perde-se o chão... Só se tem nó! E os pés, com dificuldade, correm pelo tecido, produzem uma base móvel no movente.*

No Dicionário das ideias feitas na educação vem assim: "Base – na segunda, faltam bases da primeira; na terceira, faltam bases da segunda; na quarta, bases da terceira e assim sucessivamente" (CORAZZA, AQUINO, 2011, p. 29). Ideia constituída na educação escolar: base é sustentação para um próximo movimento, para um almejado ideal. A base sustenta o discurso da falta, da incompetência para algo que se chama de formação. Formação como um colocar na fôrma e dar forma. A base, assim, tira a possibilidade da invenção. A base é a tentativa da manutenção da invariância. Base, sustentação, chão para um ideal. Como, da base, fazer outra coisa? Lançando-se, em corpo, na experimentação, no risco? Torcer a base, torção com a experiência, torção na formação. Perder a identidade esperada, perder o rosto esperado.

> E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. Por um lado, o 'desprender-se de si', esse 'perder o rosto' que Foucault modulou de tantas maneiras. Por outro lado, a 'experimentação' no sentido que esta palavra tem nas artes 'experimentais'. E, no meio, um sujeito que não se concebe como substância dada, mas como forma a compor, como uma

> permanente transformação de si, como o que está por vir (LARROSA, 2005, p. 67).

Perdendo o rosto esperado, o sujeito se produz no e com o acontecimento. Os limites de fora e dentro é a dobra que se faz na experiência.

> *Há de se fazer figuras geométricas partindo de duas retas na vertical... Como se faz? Fazendo, inventando. Quem está fora do tecido, também está dentro... Do "fora" se escuta: Ah, para fazer um losango é só esticar os braços. Quem está "dentro" inventa, tenta modos de se fazer geométrico... De "fora", faz intervenções e invenções de modos. Vai, agora estica! Faz força! Não. Abaixa. Calma, faz assim... Corpos de "fora" provocados vão para dentro do tecido... E vão inventando coisas!Que forma você fez?Sei lá... Fiz, ué!Risadas...*
>
> O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (KASTRUP, 1999, p. 151).
>
> *Um corpo sobe para demonstração! Um corpo que já professa em professor há muitos anos se arrisca em formação com a experiência. Se faz, com tecido, a-con-tecido. Um professor que não ensina tecido... Fez!Tensão nas pernas, nos braços. Um não ensinar ensina? Como? Que saber?Um saber-sabor. Um processo só e múltiplo. Atenção na relação, no processual... Muita tensão, as pernas tremem, tem que ter muita força, mas é muito bom fazer.*

Um professar não explicador, diria Rancière. "Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreender por si só" (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Para além da explicação e para aquém da recepção do conhecimento, o que se dá na formação enquanto um *tornar-se* é uma aprendizagem sensível aos signos da educação. Nessa aprendizagem dá-se a invenção de um conhecer! Conhecer a si, inventar-se, *tornar-se* interpretando signos da educação.

> Aprender diz respeito essencialmente aos *signos.* Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença.

Figura 2Corpos num corpo tecidual em geometrias outras

A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2006a, p. 4).

Outras tentativas... Triângulos, losangos, quadriláteros de muitas formas... Teve corpo não-geométrico se fazendo em geometrias! Geometrizando! Triângulo apareceu com rosto e tudo! Formas geométricas não tem personalidade, você não sabia? Inventaram outra geometria... Pois que tinha, tinha!

Um aluno que inventa um conhecimento... Que ao inventar conhecimento inventa a si mesmo, inventa mundos! Que educação se prestaria a essa formação? Que saber é esse? Que saber-sabor se faz na vontade de conhecer, de inventar?

ENTRE TECIDOS E BARBANTES: RISCO EM GEOMETRIA INVENTADA.

Noutra sexta-feira. Não mais tecido, não mais abacateiro. Agora barbante dependurado, caderno, lápis, régua, borracha, fotos. Proposta: ver fotos, trazer o produzido no abacateiro para o barbante, levar para o papel, nomear as

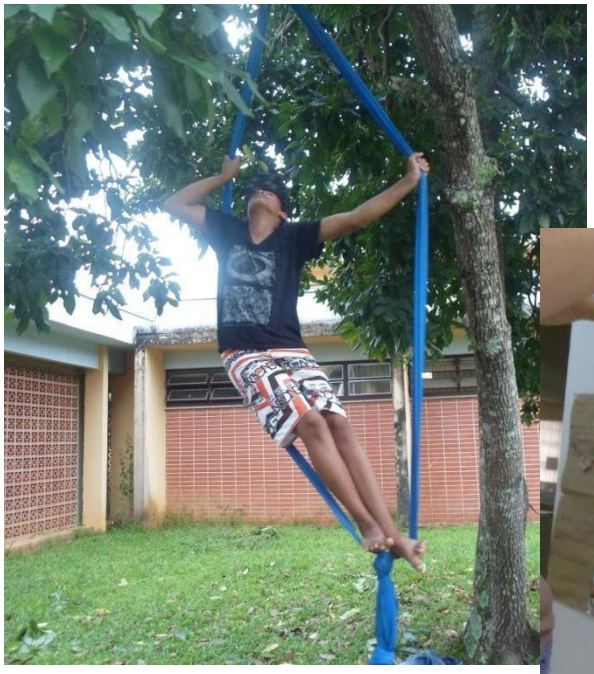


Figura 4Pensamento corpo-inteiro

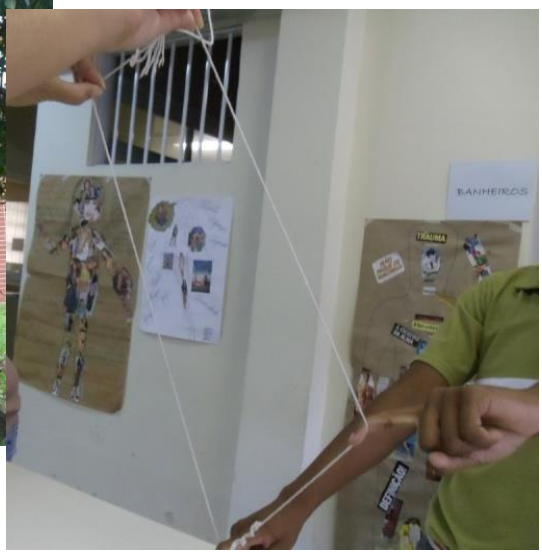


Figura 3Barbanteando em geometrias...

figuras e dizer de suas propriedades. Um desarranjo no arranjo da língua materna e na geometria. Pode? Pode. Pode poder problematizar uma geometria. Pode poder geometrizar. Pode poder inventar formas e suas propriedades. Pode? Pode.

> *O corpo acomodado ao tecido inventara um paralelogramo. Agora, uma foto. Da foto ao barbante, mãos se exercitavam. Ia junto todo o corpo. Como? De que modo? Assim? Não mais prá cá, prá lá. Isso, assim. Tira foto. Isso. Agora um nome. Ihhhh. Que tal retângulo de lado? É, tá bom! Anota aí!*

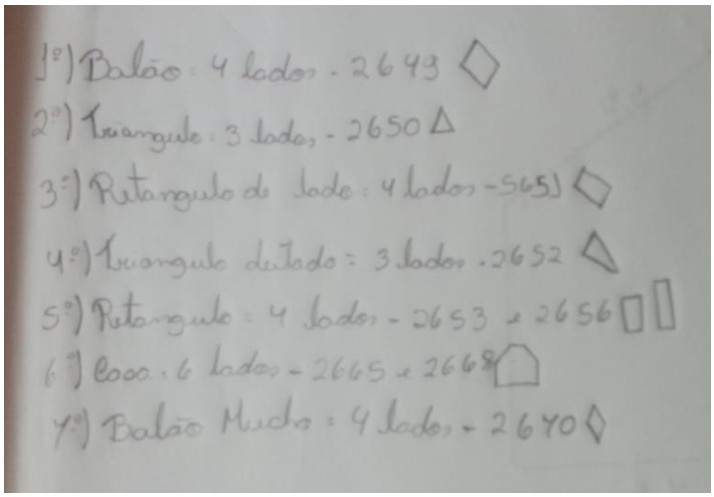


Figura 6Invenções geométricas

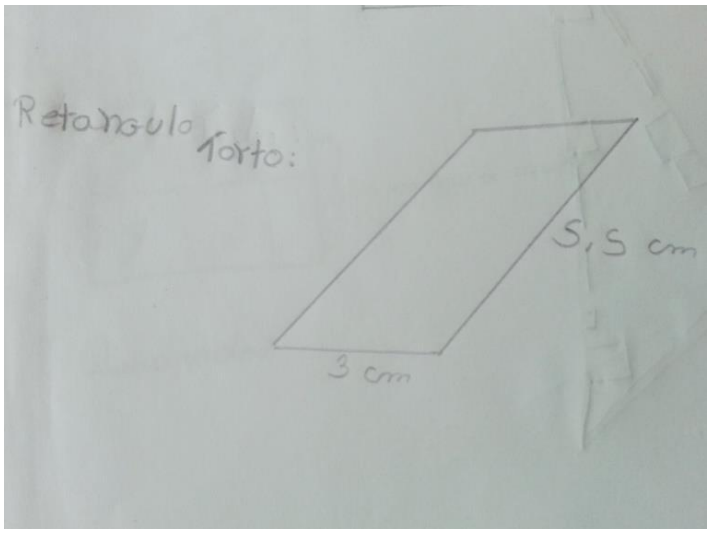


Figura 5Retângulo torto? Sim, Invenções.

Do abacateiro para o barbante. Do barbante para o caderno. De um nomeado e conhecido paralelogramo presente na Matemática escolar com seu modo de existir a partir de suas propriedades produz-se, em oralidade, um retângulo de lado. Da oralidade que vira escrita que vira outra coisa, nasce um retângulo torto.

E apareceu um quadrado de cinco pontas, uma figura de capela, um balão *mucho*, um triângulo deitado. E teve o triângulo de lado. A figura de pipa também veio. Teve o triângulo pequeno e também o baixo. E uma figura virou carta de baralho: ouro de cartas. Teve invenção que torceu fala: tridrado. Invenção que misturava a geometria. Pode? Pode. Tridrado é triângulo com quadrado.

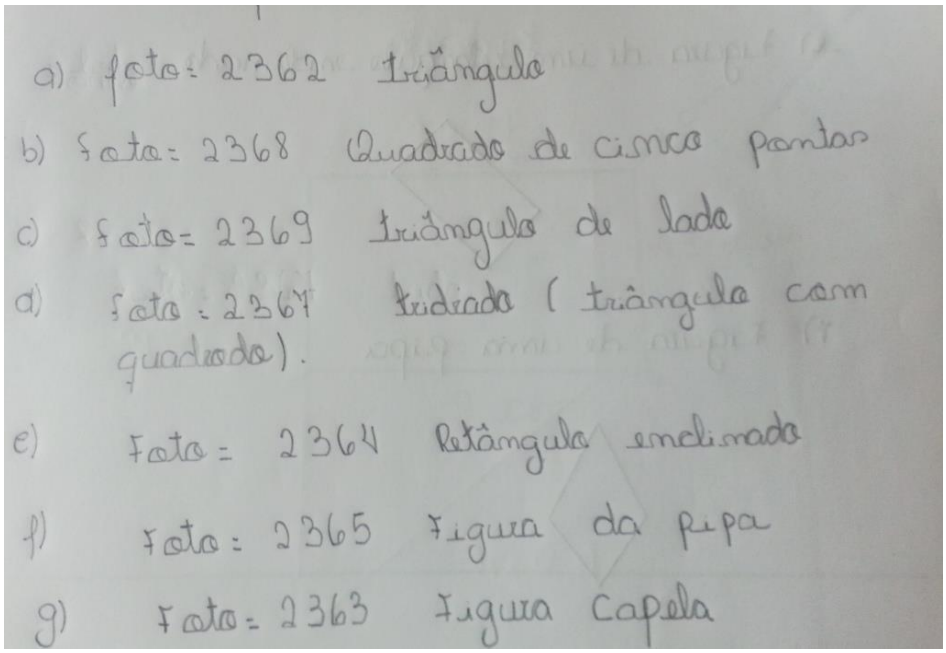


Figura 7invenções e invenções e...

Uma matemática, a do matemático[5], da qual a matemática escolar toma seus modos, com seus objetos internos e suas propriedades, era vazada, atravessada. Nomear figuras e dizer de seus modos de constituição era escapar ao reconhecimento, fugir de um a memória, não buscar analogias, não traçar semelhanças. Escapava-se de um pensamento dogmático, da representação (DELEUZE, 2006b) Traçava-se na experiência do geometrizar um pensamento sem imagens (DELEUZE, 2006b), permitindo à cognição ser inventada e inventiva (KASTRUP, 1999).

> A cognição enquanto aquela que se inventa criando formas novas de operar que escapem ao universal e ao invariante, então cognição inventada. A cognição enquanto aquela que dá condições à processualidade, à criação e à transformação, então cognição inventiva. (ROTONDO, 2014a, p. 980)

Nomear um exercício de desidentificação da identificação. "[...] o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como uma diferença potencial: "efeito Compton", "efeito Kelvin"" (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 14). Nome próprio: intensidades.

[5] Para uma discussão da matemática do matemático e suas propriedades, internalista e simbólica, sugere-se Lins (2004)

ENTRE GEOMETRIAS INVENTADAS: RISCO DO RISO

Figura 8Misturando artes, geometrias e outras coisas mais...

Cadernos nas mãos, foto exposta em telas de computadores e um coletivo em produção, numa outra sexta-feira.

Um quadrado de cinco pontas vem para uma conversa coletiva.

Risos.

Cada adolescente tenta convencer que sua figura tem os cinco pontos do "quadrado de cinco pontas".

Figura 9Geometrizando-me

Figura 10Geometrizando-nos

Inicialmente risos de graça, deboche do fazer do outro e que vem caminhando com risos misturados do seu próprio fazer. Para o ator e diretor Charles Spencer Chaplin (1889 - 1977) "O humorismo alivia-nos das vicissitudes da vida, ativando o nosso senso de proporção e revelando-nos que a seriedade exagerada tende ao absurdo". Criam-se brechas para viver menos amofinado, enfadado, emburrecido, embrutecido. "Quem ri, ri sempre do outro – ainda que, sem saber, esteja rindo de si mesmo – pois queda 'tendendo a considerar a outra pessoa como uma marionete cujos cordões segura'" (BERGSON, 2001, p. 147).

Como o fazer matemático tornou-se algo tão sério, "coisa de cientista", "coisa de gente velha"? Isaac Newton, antes dos vinte e três anos, tinha elaborado quatro de suas principais invenções: o teorema binominal, o cálculo, a lei da gravitação e a natureza das cores. Inventava ciência, ainda tão jovem! A profissionalização da matemática, a partir do século XVIII, vai fazendo dela um lugar para poucos, criando um território com seus objetos internos e sua simbologia. E isto vai se tornando inspiração dos modos de fazer da matemática na escola. A Matemática, agora maior, com sua racionalidade e sua verdade, ligada a modos de operar junto a uma lógica.

Chega-se num limite onde toda a ciência se torna exageradamente séria. Cria um limite tênue até o absurdo, imaginando-se para além da humanidade, que se elevando tanto e tanto e cada vez mais um tanto – chega-se ao mais alto grau da seriedade: a personagem clown branco.

Existe, na palhaçaria[6], uma dupla clássica: o clown branco e o clown augusto. Essa dupla representa as relações de poder. O branco que manda e o augusto que obedece. O branco representa a ordem, as coisas como devem ser. O augusto representa o caos, a desordem, a imperfeição. O riso nasce da relação desses dois tipos de clown nos conflitos presentes entre a ordem e a desordem. "O clown branco ainda pretenderá que o augusto seja elegante. Mas quanto mais autoritária seja essa intenção, mais o outro se mostrará mal e desajeitado" (FELLINI, 1974, p. 2).

Há um limite da seriedade. Limite que Nietzsche nos provoca afirmando que "o homem chega à sua seriedade quando encara a vida com a mesma seriedade que uma criança encara uma brincadeira" (2011, p. 91).

No fazer matemático, na produção do pensar matemático e de si, os adolescentes encontraram espaço para um riso, que inicialmente era gasto, morfinado, levando à paralisia. Um cheiro de liberdade pairou sobre essa experimentação e moveu-se em risos com a invenção de outra coisa. Um riso que libertara o corpo para a criação, para a aceitação de um ser errante e que ludibriava o estado branco de uma tal matemática pura e séria e irretocável para um movente de incertezas e erros que faziam daquela outra matemática um objeto que despertava o riso: um quadrado de cinco pontas. Teria Gödel[7] exercitado risos assim? Com a inconsistência e incompletude?

[6] Palhaçaria é o termo utilizado para se referir ao estudo do universo do palhaço. Atualmente tem sido bastante estudado na academia entendendo que o estado do palhaço e suas relações de jogo na/com a vida tem muito a nos fazer pensar sobre/com/nas educações múltiplas e singulares no viver.

[7] Kurt Friedrich Gödel (1906 – 1976) com seu Teorema da Incompletude abala o formalismo clássico de David Hilbert (1862 – 1943) que propunha que toda matemática poderia ser reduzida a um número finito

Não se fala de qualquer objeto, inventado por acaso, invenção de qualquer modo e sem comprometimento. Um objeto inventado com esforço, trabalho, empenho e doses cavalares de sorrisos – para não embrutecer e remediar o corpo contra a paralisia inventiva. Corpo inventan-se com objeto. Um objeto inventado com vidas inventadas, devir aparelelo. Processo junto a cognição entendida como aquela que guarda uma instabilidade intrínseca onde a invenção opera. Invenção compreendida como "a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites" (KASTRUP, 1999, p. 55).

De uma voz baixinha e tímida, com riso gasto, vem: "Está tudo diferente". Uma ponta que vai à professora que propõe a leitura do caderno de anotação. A ordem foi dada, o corpo coletivamente obedece ao dito! Branco-Augusto em relação. Ler os cadernos, solicita silêncio. A figura nomeada quadrado de cinco pontos recebe outros olhares.

Conflito, perturbação: a foto original trazia um polígono de seis lados, mas a figura feita pela meninada foi um polígono de cinco lados. Atenção acionada, implicação. Os três grupos fizeram o mesmo polígono. Vem uma questão inventada: erro, na igualdade, vira acerto?! Já não se sabia onde estava o erro. Risos: "Fizemos tudo igual. Fizemos tudo diferente".

Com o erro gerou riso e com o riso gerou encontros e com os encontros geraram provocações e com essas provocações geraram pensamentos e com esses pensamentos geraram outros pensares e com esses pensares geram invenções e invenções e invenções e... Inventam-se modos de justificar suas verdades inventadas: "Mas só da pra ver que é um traço se reparar muito, porque se juntar esse dois pontos de cima, daí vira um ponto só!", vem de um dos adolescentes. Quer se fazer aceito, quer acerto! Mas é fato que tem de reparar bem!

"Reparar bem" pode ser: a repetição da ordem, da regra. Noutro modo, num modo desatento implicado com/na produção, por vezes, ganha-se invenções!

Isso não é regra! Exercitamos distrações.

ENTRE DIFERENÇAS E DIFERENÇAS: ERROS, ACERTOS E OUTROS.

---

de axiomas consistentes.Desta forma, qualquer proposição da matemática poderia ser provada dentro desse sistema e o sistema seria dito completo.

Está tudo diferente! Cada um fez uma coisa! Nem parece que a gente viu a mesma foto". Qual está certo? O meu está certo professora? O meu está certo né?! O dele está errado! A nossa está errada e a dele está certa! A nossa está errada. Está errada!.

A conversa continua numa sexta-feira. Uma nova figura vem para a discussão, vai para o barbante, agora solto no ar, ajeitado nas mãos. O desassossego. Confusão nos olhares e risos de desencontros nas formas do barbante. Nem parecem ter visto a mesma foto. A coisa parecia aos olhos outras coisas. Será que não é deste modo que funcionam um desolhar? Desolhar desacostumado, propenso aos disparates, que se deixa leve ao encontro num transver[8].

A dualidade acerto/erro vem: "Mas a nossa está errada professora?". O certo ganha o errado perde. O certo é aprovado. O errado, reprovado. Se pudéssemos novamente nos abrirmos ao riso o errado ganha (só)rrisos. Já não é o bastante?

Figura 11lançando-me em invenções geométricas e artísticas e...

Tentativa de colocar a professora de matemática em seu lugar: Branco. Ela detém o saber, pensam. Detendo o saber consegue discernir o certo do errado. Basta ratificar. Tentativa dos adolescentes de também se tornar Branco como seu mestre - Porque no jogo da palhaçaria, por tantas vezes o augusto admira e quer ser Branco.

Talvez tantas vezes o branco-professor quer que seus alunos entendam a Dona Lógica. Levem a sério essa senhorinha que Quintana nos clareia com suas palavras "Dona Lógica usa coque e óculos, como aquelas velhas professoras que não se fabricam mais e tão chatas que, no meio da aula, sempre alguém lhes pedia "para ir lá fora". Sim, dona Lógica, a alma também precisa de

[8] DUTRA, ROTONDO, MAROCCO (2012) exercitam um desolhar numa escrita aranhez. Com o texto "Um menino que servia para uma teia e uma teia que servia para um menino e um... que servia para aranha...que servia...".

um pouco de ar" (2013, p. 146). Sendo Branco como a professora, poderia estar no certo, no conforto?

E as mãos compõem, continuam compondo geometrias no ar: Isso é um Tridrado! Dona Lógica respira e, deixa seu aluno ir lá fora: Isso é um Tridrado! Dona Lógica quer saber onde está o triângulo na figura mostrada. Ela por vezes insiste em manter-se de coque, óculos e vestimentas brancas. Já sabia a resposta! Esperava um corte transversal na figura. Aquilo não foi uma pergunta. Uma boa pergunta não tem resposta!

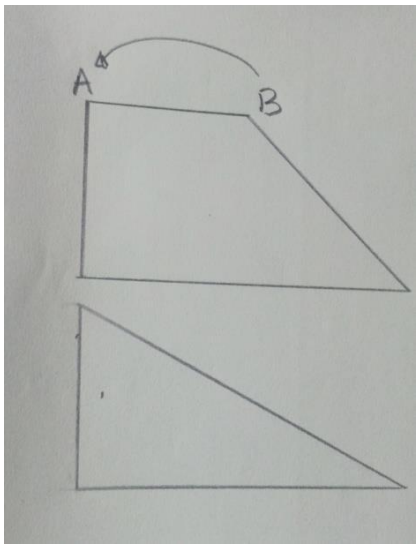


Figura 12Criando modos de existir na geometria

De novo desarranjo no arranjo. Desassossego. Uma menina imagina o disforme. Ela mexe na figura. Ela altera a ordem das coisas. Ela tira os pontos do lugar. Ela modifica a forma com as mãos e diz: "Se juntarmos esse dois pontos de cima, vira um triângulo". O triângulo movimentava-se no ar, B ia para A. Pontos A e B, que não tinha nomes, só aqui nesta escrita. Também não apareceu figura desenhada. Apresentamos o movimento, com um respiradouro, na figura ao lado. Dona Lógica precisou inventar pontos móveis no barbante. Se B for para A, pensava, o que era tridrado, se fazia triângulo.

Essa Clown augusto não tem mesmo jeito! Ela não se comporta como esperamos. Fica sempre na inventação. Ele sempre tem um jeito de desordenar as coisas. Essa menina tinha que ver o corte certo e não mexer na figura! Afinal se trata da geomeria plana da dona Lógica. A fala da menina mudou a rota da aula. A dona Lógica não pensou que alguém poderia falar uma coisas dessas. Fez esse comentário. Depois do comentário não teve jeito: risos e comparamentos – *ops*, comparações! É que os comparamentos, no idioma manoelês, parecem, por vezes, fazer mais sentido no corpo se comparado às normas gramaticais que por vezes só fazem sentido para a Dona Lógica, porquê o corpo incessantemente pede passagens outras, linguagens outras e sentidos outros para viver.

Mãos ao ar. De volta o tridrado, agora recomposto. Uma geometria móvel, em barbante. E a invenção continua como potência da cognição. Não mais acertos e erros. Uns outros modos eram possíveis. E um tridrado no ar, ajeitado nas mãos, é cortado com o braço. Braço vira linha, vira faca, vira limite, vira lado comum entre um triângulo e um quadrado. Corpo em geometria movente e inventada, faz presente em presença.

Figura 13Obrando modos barbantais de geometriar-se

ENTRE ACONTECIDO EM TECIDO E RISCO EM GEOMETRIA INVENTADA E RISCO DO RISO: FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NUM TORNAR-SE

Tecemos junto a uma política de narratividade um acontecido. Um acontecido que se deu em invenção de formas geométricas no tecido e no barbante e no caderno e no corpo e com o corpo e com o pensar e com o existir. Sintonia fina entre o SER=FAZER=EXISTIR, diria Kastrup (1999), quando, junto a Maturana e Varela, entende o vivo como um sistema autopoiético. O fazer é, então, ontológico.

Produzir geometria. Geometrizar, um fazer: produz pensar, produz aprendizagem, produz vida, produz existir. Produção da formação docente e da formação discente junto às forças que são no mundo, num mundo em constante constituição de seus modos, pois que inventado também.

Geometrizar inventando problemas, problematizando, no desassossego de um dentro afetado por um fora. Um fora que também se faz dentro. Superam o modo da representação. Não adéquam-se à geometria oficial, aquela escolar. Agenciam-se com uma geometria, a que inventam ou as que inventam. Uma aprendizagem de geometrias, de modos de alunar, de modos de professar. Tornam-se alunos, professores em

formação, mestrando e professora-orientadora, outros num processo de desassossego na produção do pensar com as geometrias inventadas.

E enquanto processo na formação docente e discente, outra sexta-feira vem. Da professora-orientadora surge a questão: "E isso, o que é?", apontava para um pedaço de barbante, dentro de uma figura construída também com barbante, suspensa pelas mãos, na tentativa de representar um losango. Aquele barbante, apontado pela professora, era, para ela, um segmento de reta que representava a diagonal do losango. De um adolescente veio: "Isso é uma linha". De outro: "Uma reta". Por fim, mais desassossegos no arranjo desarranjado: "Ai, isso é só um barbante gente!".

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010. 95 p.

BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 145 p.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 175 p.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. 173 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** 2. ed. São Paulo: Graal, 2006b. 437 p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. 179 p.

DUTRA, Leandro Barreto. ROTONDO, Margareth A. Sacramento. MAROCCO, Tamiris Taroco. Um menino que servia para uma teia e uma teia que servia para um menino e um... que servia para aranha... que servia... **Linha Mestra**, Campinas, ano VII, n.23. p. 379-384, ago.dez. 2013.

FELLINI, Federico. **Fellini por Fellini**. Porto Alegre: L&PM, 1974. 159 p.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999. 216 p.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 136 p.

LINS, Romulo C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria A.V.; BORBA, Marcelo C. (org). **Educação Matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Martin Claret, 2011. 239 p.

QUINTANA, Mário. **Da preguiça como método de trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. 326 p.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144 p.

ROTONDO, Margareth A. Sacramento. Fazer da matemática problema inventado inventando formação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 967-983, out./dez. 2014a.

ROTONDO, Margareth A. Sacramento. MAROCCO, Taroco Tamiris. Dispositivo Experimentoteca de Matemática: produção na imanência. **Bolema** (Boletim de Educação Matemática), Rio Claro, UNESP, 2014b.

IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação – III Seminário do I-MAGO
"Imagens-linguagens-práticas contemporâneas"
23 a 25 de setembro de 2014

FORMAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA - UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS

Formação de Professores

Fernanda Raquel Oliveira Lima; Universidade Federal de Juiz de Fora; fernandaraquelima@hotmail.com

Resumo: Da formação profissional na área de Letras (FALE - UFJF), em especial a licenciatura em Língua Portuguesa, recortamos nosso objeto de pesquisa: a perspectiva instaurada pelos discursos dos graduandos a respeito de seus próprios processos de formação. Realizamos uma análise semântica sociocognitiva das narrativas de experiência discentes, tomando como categorias analíticas principais (i) o conceito de *frame* nos termos definidos pela Semântica de *Frames* e pelo seu projeto lexicográfico *FrameNet* e (ii) a definição de frequência em sua relação com a arquitetura dos usos linguísticos posta pelos Modelos Baseados no Uso. O reconhecimento do caráter híbrido e complexo da questão investigada mobiliza espaços científicos para além dos limites disciplinares da Linguística, levando à assunção de um diálogo interteórico entre distintas áreas do saber. Assim, as vozes discentes são postas em confronto com diferentes ordens discursivas presentes tanto nas narrativas sobre a sociedade e a educação na contemporaneidade, como na nova proposta curricular do Curso de Letras/UFJF. O corpus de pesquisa é constituído por uma mostra intencional, formada por 149 (26,5% do universo total de 567 alunos) narrativas de experiência coletadas no período de 2011 a 2013 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os resultados apresentam o *frame* Formação _ profissional _ superior em uma relação hierárquica com três sub*frames* que perfilam sua estrutura temporal: Historia_Pregressa, Vivências_no_Curso e Perspectiva_Futura. Os sub*frames* são constituídos por outros *frames* que instituem uma grande rede que delineia o processo de formação na perspectiva instaurada pelos sujeitos participantes da pesquisa. Experiências de todas as ordens (emoções, vivências e avaliações) indiciadas por essa rede de *frames* permitem o exercício hermenêutico interdisciplinar que traz à baila fortes indicadores sobre (i) as principais razões (amor, paixão, deslumbramento pelo mundo das línguas/das letras e das artes) que mobilizam esses alunos para a escolha do curso de Letras; (ii) o pouco relevo da profissão, em especial a docente, nessa escolha (iii) e o significativo distanciamento em relação à docência durante e no final do percurso acadêmico. No cruzamento dessas vozes discentes com as propostas curriculares da Letras, desvela-se a vocação hegemônica do curso para formar teóricos clássicos, pesquisadores, em detrimento da formação de docentes.

Palavras-chave: Formação Docente em Letras, Semântica de *Frames*, Interface Teórica.

INTRODUÇÃO

Nossas práticas discursivas seriam sempre responsáveis pela co-produção e co-sustentação ativa dos regimes e ordens de significado aos quais respondemos (FABRÌCIO e BASTOS, 2009, p. 41)

A presente pesquisa é filiada ao projeto "Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula" (MIRANDA, 2013 – FAPEMIG, APQ-01864-12) que tem por objetivo aprofundar o olhar sobre o ensino de língua portuguesa ao observar as práticas escolares experimentadas e seus principais marcadores de sucesso ou fracasso tanto na formação docente nos cursos de Letras quanto no ensino de língua portuguesa nas escolas de educação básica.

Dentro desse projeto, nossa investigação, voltada para o processo de formação profissional em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – em especial a formação docente – elegeu como objetivo central a compreensão e interpretação desse processo formativo a partir das vozes dos estudantes que o vivem. Para tanto, ante o reconhecimento da complexidade e do caráter híbrido desse objeto, assumimos uma perspectiva de interface teórica (CAMPOS, 2007, GIERE, 2006), configurando nosso aporte teórico-analítico de modo interdisciplinar. Assim, tendo a Linguística Cognitiva – Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985; PETRUCK, 1996) e Modelos Baseados no Uso (GOLDBERG, 1995; LAKOFF, 1987; TOMASELLO, 2003; SALOMÃO, 2002, 2009; CROFT e CRUSE, 2004; MIRANDA, 2008) – como nosso olhar privilegiado sobre o objeto, consideramos os limites desse campo para o enfrentamento de um fenômeno multifacetado e abrimos nosso olhar interpretativo para um diálogo com as Ciências Sociais (BAUMAN, 2007, 2005, 1999, 1998, 1992; BERMAN, 2001; APPLE, 2000, 2001, 2002, 2006; BEECH, 2009; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; CHAUÍ, 1999, 1997; CUNHA, 2003, 2004). Os resultados permitem divisar o novo ponto de vista criado sobre o objeto investigado, como uma mescla de vozes científicas que autoriza uma leitura mais profunda das vozes discentes.

Para problematizar a formação profissional em Letras/UFJF, tomamos como objetos de análise as narrativas de experiência (THORNBORROW e COATES, 2005; FABRÍCIO e BASTOS, 2009; THREADGOLD, 2005; BAUMAN, 1986; COUPLAND et al, 2005) dos estudantes de Letras/UFJF a respeito do seus processos de formação acadêmica (um total de 149 narrativas – 26,5% do total de matriculados em Letras no ano de 2011 – coletadas entre os anos de 2011 e 2013, produzidas por acadêmicos dos primeiros, quartos, sextos, oitavos e nonos períodos noturno e diurno); além do documento da nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF. A partir da análise desses objetos, buscamos promover o cruzamento dos discursos: discurso do estado brasileiro e da instituição de ensino, presentes no documento curricular, dos acadêmicos, materializados nas narrativas de experiência, e da academia, o discurso da ciência.

A análise das narrativas de experiência foi realizada a partir de procedimentos metodológico-analíticos baseados em *frames* (Semântica de *Frames* e FrameNet <framenet.icsi.berkeley.edu>) e associados aos parâmetros de quantificação de uso (Modelos Baseados no Uso) (MIRANDA, 2013; MIRANDA e LIMA, 2013; MIRANDA e BERNARDO, 2013). A síntese dessas análises é que passamos a apresentar na próxima seção.

ANÁLISE SEMÂNTICA DAS NARRATIVAS DISCENTES

A análise semântica das narrativas de experiência produzidas pelos alunos em formação no curso de Letras/UFJF nos conduziu, inicialmente, à constituição do *frame* Formação _ Profissional _ Superior em uma relação hierárquica com três subframes que perfilam sua estrutura temporal: História _ Pregressa; Vivências _ no _ curso; e Perspectiva _ futura. Esses subframes são constituídos por outros *frames* que instituem uma grande rede que delineia o processo de formação docente em Letras na perspectiva instaurada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

No *frame* História _ Pregressa temos os episódios sobre as vivências dos alunos, em um momento anterior à entrada na faculdade, que justificam sua escolha pelo curso de Letras/UFJF. No *frame* Vivências _ no _ curso, as experiências vividas durante o curso. No *frame* Perspectiva _ futura estão os episódios em que os alunos planejam o futuro após a formatura e opinam a respeito do curso. Todos os dados coletados contêm um ou mais destes núcleos episódicos ou *frames*, o que significa dizer que uma narrativa pode apresentar mais de um episódio.

Assim, no conjunto das 149 narrativas, anotamos a presença de 261 ocorrências de *frames* assim distribuídos: 98 apresentam o *frame* História _ Pregressa (37,5%); 116 o super*frame* Vivências _ no _ curso (44,5%); e 47 o super*frame* Perspectiva _ Futura (18%). Nas subseções a seguir apresentamos as sínteses analíticas decorrentes desses três *frames*.

Frame História _ pregressa

A análise semântica da rede de *frames* que compõe o *frame* História _ pregressa pode ser assim resumida:

(i) Os acadêmicos revelam, principalmente, terem escolhido o curso de Letras devido a um sentimento positivo (gostar, amar, paixão etc. – *frame* Foco _ experienciador) que nutrem por

conteúdos que compõem a grade curricular do curso, em especial a linguagem (língua materna e língua estrangeira) e as artes (poesia, literatura). Exemplo do *corpus*: AD4-23 Resolvi fazer a inscrição no curso de Letras pela minha grande paixão pela literatura.

(ii) Eles consideram também, com menor frequência (*frame* Influência _ de _ evento _ no _ sujeito _ cognoscente), para tal escolha, a influência dos eventos de letramento vividos anteriormente, bem como a influência de alguns atores sociais (familiares, amigos e professores). Ex.: AD1-13 Fui influenciada por professores, família, por minha mãe de criação que é formada em Letras e por um amigo.

(iii) Os estudantes consideram, em poucas ocorrências (*frame* Capacidade), o fato de já possuírem aptidões ou habilidades para os elementos que compõem o curso (competência leitora e escritora e habilidade para língua estrangeira com maior relevo). Ex.: AN9-11 Minha escolha foi estimulada pela aptidão para línguas estrangeiras.

(iv) Apresentam, ainda, além dos motivos que os levaram à escolha, os desejos que buscam ver concretizados a partir do trajeto percorrido na faculdade (*frame* Desejo): assumir uma profissão, aperfeiçoar o conhecimento relativo aos elementos que compõem o curso de Letras, obter uma formação de nível superior, e aprofundar o sentimento com relação aos conteúdos do curso. Ex.: AD1-4 Busquei ingressar no curso de Letras por desejar aprender um pouco mais de língua portuguesa e literatura.

Dentre outras importantes considerações analíticas, destacamos a representação simbólica que os alunos têm do curso de Letras – um espaço onde irão vivenciar a emoção das linguagens pela fruição das artes e, em especial, do literário, do poético; onde o conhecimento da língua materna e o desafio ante uma língua e cultura estrangeiras se revestem de paixão. Um espaço, enfim, das belas letras, do beletrismo; esta é a primeira e mais relevante razão da escolha de um curso essencialmente de licenciatura.

A hipótese é de que as raízes deste imaginário sobre as Letras retrocedem a tempos bem remotos. Uma breve passagem pela imagem de língua e cultura dentro da nossa milenar herança greco-latina talvez nos ajude a compreender isto. Como é sabido, para esses povos a língua – bela e culta – estava nos versos de Homero e Virgílio, arquétipos de suas identidades. A educação dos jovens se fazia pela poesia. O modelo de uso da língua, preservado pelos filólogos, vinha desse cânone (AUROUX, 1992). Tomando o caso da Língua Portuguesa, é igualmente sabido que vem também dessa tradição nosso arquétipo de língua, gramática e cultura dentro da curta história da

disciplina Língua Portuguesa no Brasil. Uma língua escrita por "deuses" é a língua bela, certa e única. Quem partilha esses bens faz parte do Olimpo. Quem domina esses bens pode ser, por certo, professor de Português. O professor de português no Brasil, até meados do século passado, era, assim, um intelectual clássico – homem culto, um "doutor" das letras, um advogado, um escritor, um jornalista, um ex-seminarista; enfim, um "apaixonado" (como estes jovens depoentes) pela língua e pela arte. Não era um professor licenciado em Letras. Talvez, sim, uma miragem – à moda da nossa tradição – da imagem que os gregos e romanos vinculavam a Homero e Virgílio. Seria, portanto, esta a imagem preservada, ainda hoje, dentro do imaginário de nossa cultura? Um imaginário pleno de valores simbólicos que aproximaria os jovens das Letras?

***Frame* Vivências _ no _ curso**

A análise semântica da rede de *frames* que compõe o *frame* Vivências _ no _ curso sinaliza, principalmente, no acionamento dos *frames* Emoção e Avaliação _ curso:

- a avaliação e o sentimento positivo com relação ao curso como um todo e à formação teórico-investigativa na faculdade de Letras. Ex.: AN6-10 O curso de Letras da UFJF é um ótimo curso.
- a relevância, para os estudantes, das disciplinas do campo de estudos da linguística.
- a avaliação e o sentimento negativo, majoritário, no que diz respeito às inovações da nova proposta curricular, mais especificamente, a escolha da ênfase e as oficinas de práticas pedagógicas. Ex.: Ad4-16 Não gostei de ter de escolher entre linguística e literatura.
- a avaliação e o sentimento negativo com relação a não existência de discussões centradas na gramática normativa. Ex.: AN6-6 Sinto frustração por não haver um estudo gramatical.
- a avaliação e o sentimento mais marcadamente negativo com relação às disciplinas teórico-pedagógicas e à formação para atuação docente, além da constatação de que o curso prioriza a formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores – logo, prioriza a formação científica nos saberes específicos dos campos da Letras em detrimento dos saberes relativos à atuação docente. Ex.: AN4-5 Com o passar do tempo foi possível perceber o quanto nossa formação como profissionais da área de Letras destoa da realidade. Somos influenciados a pensar que todos nós sairemos da graduação, iremos para o mestrado, doutorado e por aí vai... até chegar ao tão

sonhado posto de "professora da federal". Nossos colegas de classe ignoram e rejeitam o fato de que a maior parte de nós estará dentro de pouco tempo em uma sala de aula, atuando como professor.

- e a baixa frequência de relatos sobre a prática profissional (estágio) ou disciplinas cursadas na Faculdade de Educação.

Ressaltamos aqui apenas uma das lacunas desveladas no discurso discente, dado seu acentuado relevo: a questão da formação para o saber-fazer docente versus a formação teórico-científica, a formação de professores versus a formação de pesquisadores. De acordo com as narrativas de experiência, a FALE/UFJF possui um perfil mais marcadamente teórico. A resposta para essa questão decorre da própria constituição do curso, com três programas reconhecidos de pós-graduação Stricto Sensu: Programa de Pós-graduação em Linguística (mestrado e doutorado), Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (mestrado e doutorado) e Mestrado Profissional em Letras. Assim, o processo de sedução para a pesquisa é muito mais forte. Como a instituição oferece, contudo, na habilitação em língua portuguesa, apenas a modalidade licenciatura, a não integração entre o núcleo teórico do curso e a prática educacional e de formação docente é, sem dúvida, um ponto de grande fragilidade. De acordo com os acadêmicos, as teorias linguísticas e literárias têm sido, na maioria das vezes, desenvolvidas satisfatoriamente, porém, a prática docente dificilmente tem encontrado espaço. Desta forma, delineia-se um dilema persistente na formação em Letras: formam-se ou pesquisadores ou professores. Quando, em uma licenciatura, o espaço deveria ser destinado à formação de professores pesquisadores.

Frame Perspectiva _ futura

Em resumo, a análise da rede de *frames* que integra o *frame* Perspectiva _ futura sinaliza os planos construídos pelos estudantes a partir da formação acadêmica em Letras para seus futuros pós-formatura; bem como suas opiniões a respeito da formação profissional recebida no curso. Seus planos são: assumir um papel profissional na sociedade (*frame* Profissão _ Letras), formar e fazer pós-graduação (*frame* Qualificação _ Letras), e continuar aprendendo (*frame* Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras). Suas opiniões giram, todas, em torno da formação profissional recebida, demonstrando o sentimento de incapacidade para docência, mas a suficiente formação profissional como um todo; a crença no aprendizado na prática profissional efetiva, isto é, depois de formado

quando do confronto com trabalho, e a certeza de que encontrarão uma realidade educacional difícil.

A baixa frequência das sequências episódicas dessa rede de *frames* (18%) reforça as análises desenvolvidas de que os estudantes que participam desta pesquisa não propõem, em sua maioria, discussões a respeito da formação profissional em Letras e, principalmente, não põem em foco a formação para docência na Educação Básica. É praticamente nulo o levantamento de discussões acerca dos conteúdos para o trabalho aprendidos (ou não) na faculdade e, mesmo que em menor quantidade, se ressentem, chegando próximo da conclusão dessa etapa, de não terem tido adequada formação para serem professores de língua portuguesa da Educação Básica. Ao entrarem na graduação não tinham como foco a profissão, menos ainda a profissão docente; no decorrer do curso não propõem, como ponto principal, uma reflexão crítica das teorias aprendidas, do currículo oferecido, nem da formação na Faculdade de Educação; mas perto do fim do processo sentem-se inaptos para a docência e refletem, minimamente, sobre a atuação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, evidenciamos alguns enfrentamentos decorrentes das análises semânticas das narrativas de experiência discentes: a concepção discente idealizada a respeito do profissional formado em Letras e a rejeição à profissão professor; e o desequilíbrio entre formação para o saber-fazer docente e formação teórico-científica na licenciatura em Língua Portuguesa.

Os estudantes sinalizaram, ao narrarem suas histórias pregressas, a forma como concebem o profissional do curso de Letras: o intelectual clássico, o amante das línguas e da literatura. Soma-se a essa conceptualização o fato de esses sujeitos, em sua quase totalidade, não porem em questão a formação superior para uma profissão – nas histórias pregressas os acadêmicos demonstram ignorar, praticamente (considerada a baixa frequência de ocorrências), ao optarem por um curso superior, a relação com a materialidade do trabalho, em especial a profissão docente; nos relatos das vivências no curso é alarmante o silêncio relativo à formação acadêmica desenvolvida na Faculdade de Educação bem como a pouca representatividade das discussões sobre a prática docente na FALE/UFJF; nos relatos das perspectivas futuras reforça-se o pouco relevo dado pelos alunos às discussões a respeito dos conteúdos aprendidos na faculdade para o trabalho efetivo.

Diante desses achados – bem como frente a outras pesquisas que vêm indicando a crise da profissão docente já há algum tempo e com poucas previsões de mudanças (NÓVOA, 1995; CANÁRIO, 2006; GATTI et al, 2010) – a instituição formadora, comprometida com a licenciatura, passa a ter novos e desafiadores papéis: buscar reinventar a formação para o saber-fazer docente dentro das novas configurações da docência na contemporaneidade como um tempo de liquidez de conhecimentos, valores e afetos; e encontrar um caminho para a (re)construção, junto aos acadêmicos, do valor da profissão docente.

Consoante ao apresentado, retomamos uma lacuna amplamente indicada nas narrativas discente: o descompasso entre a formação para a prática docente e a formação teórico-científica no campo das Letras; a formação para a docência e a formação para a pesquisa acadêmica. Propusemos a reflexão acerca do perfil mais marcadamente teórico da FALE/UFJF, bem como da não assunção efetiva das propostas do novo currículo pelo coletivo desta comunidade escolar. Nesse caso, podemos considerar que as grandes narrativas que desenham o curso de Letras/UFJF são também, em alguma medida, responsáveis, nos termos de Fabrício e Bastos (2009, p. 41) citados na epígrafe deste artigo, "pela co-produção e co-sustentação ativa dos regimes e ordens de significados aos quais respondemos", logo, pela forma como os alunos concebem o profissional professor da Educação Básica, bem como a formação para a prática discente. A mudança de mentalidade com relação a essas questões passa, necessariamente, pelos discursos construídos e discutidos nas academias.

Os problemas relativos à fragmentação, desequilíbrio, distância entre teoria e prática na licenciatura no curso de Letras não caracterizam apenas a instituição foco deste estudo. Conforme se podem observar em outras pesquisas sobre a formação acadêmica em Letras (GATTI e NUNES, 2009; PAIVA, 2004, MICCOLI, 2010), os currículos de Letras ainda são significativamente marcados pela valorização dos saberes teóricos em detrimento da formação para os saberes e práticas da docência. Na FALE/UFJF, as mudanças curriculares, apesar de alguns problemas relativos ao documento, já são uma realidade, contudo, a prática não revela, ainda, mudanças efetivas.

É importante considerar, também, tomando como sustentação teórica a educação escolar na contemporaneidade sob a perspectiva de Apple (2000, 2001, 2002) e Bauman (2007), que o posicionamento dos alunos que participam desta pesquisa com relação ao distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisa e formação para docência não sinaliza uma consciência crítica das

questões relativas a esses pontos na formação profissional em Letras, mas antes uma forma de adaptação às exigências do mercado (as avaliações decorrentes da perspectiva excessivamente teórica do curso, da escassa (ou ineficiente) reflexão prática e da ausência de uma disciplina voltada para os estudos relativos à gramatica tradicional parecem derivar, exatamente, da submissão das instâncias do saber às demandas do capital).

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora – Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, vol. 1, n. 1, janeiro/junho de 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org – acesso em 03/01/2012.
_____. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, vol. 2, n. 1, janeiro/junho de 2002. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org – acesso em 03/01/2012.
_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative.** Cambridge: CUP, 1986.
BAUMAN, Zygmunt. **Intimations of postmodernity.** Londres: Routledge, 1992.
_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
_____. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
_____. **Los retos de la educación em la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.
BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, vol. 9, n. 2, julho/dezembro de 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org – acesso em 05/01/2012.
BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: Marx, modernismo e modernização. In: BERMAN, Marshall. **Aventuras no Marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
CHAUI, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 3- 9, maio de 1999. Disponível em: www.folha.uol.com.br – acesso em 7/01/2012.
_____. **Neoliberalismo e Universidade**. Conferência proferida na abertura do seminário "A construção democrática em questão". São Paulo, USP, 22 de abril de 1997. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/16627324/neoliberalismo-e-universidade-Marilena-Chaui - acesso em 07/2014.
COUPLAND, N.; GARRETT, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performances and evaluation: teenage boys' stories for their peers. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 82, abril de 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 80, outubro de 2004.
CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente In: Dablen, A. et al (org.). **Convergências e tensões no campo e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
FABRÍCIO, Branca; e BASTOS, Liliana. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do "nós" perante o "outro". In: DIAS PEREIRA, Maria das Graças; PINHEIRO BASTOS, Clarissa R.; PEREIRA, Tânia C. [org.]. **Discursos Socioculturais em interação.** Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
FILLMORE, C. The case for case reopened. In: COLE, P.; SADDOCK, J. (eds.). **Grammatical relations**. New York: Academic Press, 1977.
_____. Topics in lexical semantics. In: COLE. **Currents Issues in Linguistic Theory**. Indiana University Press, 1979.
_____. Frame semantics. In: The linguistic society of Korea**. Linguistics in the morning calm**. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.
_____. Frame and the semantics of understanding. **Quaderni di Semantica**. Vol. 6, N. 2, 1985.
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, abril de 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br – acesso em 03/01/2012.
GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **FUNDAÇÃO VITOR CIVITA**. Estudos & pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010.
GOLDBERG, A. **Constructions: a construction Grammar approach to argument structure.** The University of Chicago Press, London, 1995.
MIRANDA, N. S. **Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula**. Projeto de pesquisa, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.
_____. **Implantação do Projeto FrameNet Brasil**. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
SALOMÃO. Maria Margarida M.. Tudo certo como dois e dois são cinco: todas as construções de uma língua. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso.** Belo Horizonte: UFMG, 2009b.
_____. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan/jun. de 2002.
THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
THORNBORROW, J; COATES, J. The sociolinguistics of narrative: identity, performance, culture. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative.** Amsterdam: John Benjamins, 2005.

_____. Tudo certo como dois e dois são cinco: todas as construções de uma língua. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso.** Belo Horizonte: UFMG, 2009b.

TOMASELLO, M.. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan/jun. de 2002.

NARRATIVA DE UMA PROFESSORA-ESCRITORA: PRÁTICAS DE REGISTRO
FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Eliana de C. M. Lisboa; PUC-Campinas; lia_mlisboa@yahoo.com.br

Resumo: Na condição de professora e escritora de literatura infantil pretendo narrar aspectos da minha trajetória profissional e pessoal. O desejo de escrever histórias infantis teve origem na minha prática pedagógica de registro: fazia parte de o meu cotidiano tirar fotos das vivências de meus alunos na escola e transcrever suas falas em um caderno de registro (seja ele pessoal ou coletivo). Esta prática pedagógica atendeu a um questionamento fundamental: como registrar o trabalho e as vivências na educação infantil? A história "Pelos olhos de Nicolas" surgiu na escola, em um momento em que meus registros pessoais não me pareciam mais suficientes, em que o anseio de comunicar e eternizar histórias reais fundiu-se com minha trajetória real como professora/escritora: personagem da vida, que escreve da vida e para a vida. Nicolas foi meu aluno em 2009 e 2010, época em que cursou educação infantil. O texto do livro "Pelos olhos de Nicolas" foi resultado de uma prática de registro, de um método de escrita, de um fazer diário como educadora, de um exercício constante de "olhar pelo olho do outro". Para este tipo de experiência, que me provocou intensamente, fez-se necessário uma postura de escuta em que através da fala das crianças pude me colocar no lugar delas e deste lugar extrair algo da sua experiência. Este método inspirou mais cinco histórias, na forma de um projeto educativo independente pela Editora Espelho d'água, todas com temáticas sócio-ambientais. Por meio desta escrita literária pretende-se estimular as crianças a terem uma postura contemplativa e preservadora diante da natureza que as circunda, mediante perspectiva de um personagem real. Os objetivos deste trabalho são, portanto, examinar a importância da narrativa à luz das contribuições de W. Benjamin; fomentar o papel da criança como protagonista em seu processo identitário; e estimular o educador para formas alternativas e possíveis de registro pedagógico. Os textos e as ilustrações da referida Coleção provocam as crianças a sentirem-se, também elas, protagonistas, situando sua própria história na história do outro. Para os educadores as histórias articulam reflexões promovendo o diálogo sobre sustentabilidade, ética e inclusão: retomando formas identitárias e ampliando conceitos sobre o papel do narrador e sua experiência. Para os adultos, de forma geral, é uma narrativa de memórias contempladas em vivências próprias da infância e um meio interessante de re-significar o papel da escola.

Palavras-chave: Registro, escuta e narrativa.

E o narrador conta sua história na primeira pessoa..."seu dom é contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira"

(BENJAMIN, 2013, p.240).

Este texto tem como objetivo narrar minha trajetória de professora/escritora de literatura infantil, considerando de produção de conhecimento que se articulam dentro da escola como consequência dos questionamentos cotidianos implicados nos processos de ensino em sala de aula. Dada esta real condição de questionamentos e reflexões pedagógicas, senti-me na necessidade de refletir sobre o próprio trabalho. Como registar o trabalho pedagógico de educação infantil? E como esta prática de registro me mobilizou a publicar livros de literatura infantil? O que pretendo, portanto, com este texto é contar como foi esta história, com o objetivo de examinar a importância da narrativa à luz das contribuições de W. Benjamin; fomentar o papel da criança como protagonista em seu processo identitário; e estimular o educador para formas alternativas e possíveis de registro pedagógico. Fazendo opção pelo método da escrita narrativa, assim como descreve o artigo "Narrativas Docentes e saberes cotidianos no espaço escolar":

> Estudos como o de Kramer e Jobim-Souza (1996), Bueno, Catani e Souza (2000) e Lacerda (2009) apontam a importância da escrita docente como potencializadora e constituidora de novos horizontes e perspectivas no âmbito do trabalho pedagógico. Prado e Soligo (2007) reconhecem-na como 'plataforma de lançamento', argumentando que o ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática-torná-la objeto de reflexão- e documentar essa reflexão por escrito; que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional; qua a formação do professor passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autotransformação e (re)construção do significado da profissão; que escrever organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para a crescente fundamentação teórica. Temos apostado, portanto, que a associação entre práticas de escrita de modo narrativo (e pedagógico) podem auxiliar os profesores a explorarem suas reflexões bem como possibilitar que reflitam sobre as diferentes dimensões do próprio trabalho pedagógico. (PRADO, 2011, p. 137)

E assim que a história se enreda: "Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia" (BENJAMIN, 2013, p.230).

Na época que fui cursar o ensino médio havia três possibilidades de formação: o colegial, o curso técnico e o magistério. Fiz opção pelo magistério. Ingressei, portanto, muito jovem no mundo do trabalho, efetivando-me como professora de educação infantil na rede municipal de Valinhos

(cidade próxima a Campinas), em 1994. Em 2002, mediante concurso público, migrei para a rede municipal de Campinas, a princípio como professora de ensino fundamental I (séries iniciais) e, em seguida, como professora de educação infantil. Durante esse período de exercício do magistério (1994 até 2006) atuei junto a crianças de 4 a 6 anos.

Essa experiência vivida proporcionou a precepção de que a faixa etária de 4 a 6 anos configurava uma espécie de "zona do conforto" para os professores atuantes em sala de aula. Isto se justifica pelo fato de haver uma produção de conhecimento que pode ser vislumbrada pela própria criança, pelo professor, pela equipe pedagógica, pela família e pela comunidade na qual está inserida a escola. A produção de livros coletivos e individuais, com real significado para a criança; o trabalho com projetos, atendendo as necessidades e ampliando conceitos e possibilidades da criança; as atividades de exploração artística, tão necessárias para a manipulação e noções de transformação e causa e consequência; o projeto biblioteca, que estimula a formação de leitores e escritores além da possibilidade de integração escola-família; a confecção do calendário, em que as crianças aprendem a sequência numérica dentro de uma função social significativa; as escolhas, textos e conversas de roda, registrados coletivamente. Todas estas propostas executadas em forma de registro escrito, ainda que não na sua totalidade, tornaram-se visível no trabalho realizado.

Em 2007, quando tive a oportunidade de trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, percebi-me diante de uma importante questão, um grande impasse profissional: como registrar o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos? Como registrar o período de adaptação, que dura em média dois meses? Como registrar o progresso e a ampliação de repertório de linguagem oral? Como registrar o domínio da mobilidade no espaço escolar e todo desenvolvimento de coordenação motora global que envolve este processo? Como registar as noções de espaço e tempo implicados na organização da rotina? Como registrar os processos de autonomia que vão desde o reconhecimento das próprias coisas até o desfralde?

Todos estes questionamentos tiveram origem na negação de qualquer possibilidade de artificialização do trabalho pedagógicos em formas tradicionais de registro, atividades restritas aos recursos de lápis e papel, valorizando, ao contrário, o cotidiano, as vivências e a escuta. Situações centradas nas relações sociais, de cuidado, de afeto e de aprendizagem que favoressem o desenvolvimento integral da criança na creche:

> Em uma visão integrada do desenvolvimento infantil, consciente dos aspectos cognitivos implicados na percepção da criança, bem como na relação, uma tarefa essencial do educador será a de especificar os modos e os objetivos de uma programação em função deste domínio perceptivo e relacional. Através do corpo da criança, pela maneira como é tocada e entra em contato com os outros corpos, pela maneira como é contida, limpa, cuidada, tranquilizada, pela maneira como pode expressar-se, passa a sua consciência dos outros e de si mesma. (BONDIOLI, 1998, p. 125)

Estas inquietações, provocadas nas questões mencionadas, foram dialogadas no coletivo dos professores da creche. As reuniões em equipe, também eram espaços de estudo e reflexões, momentos oportunizados pelo diretor Marcus Venícius de Brito Coelho, figura competente, sensível e intensa, que além de prestar contas às demandas administrativas da escola, articulava e dava encaminhamentos às reflexões entre os educadores. Como pauta dos diálogos e estudos, deliberou-se coletivamente como objetivo do projeto político pedagógico da escola, que elaboraríamos mecanismos de registros individuais e coletivos que contemplassem as vivências das crianças: as falas dos alunos, os diálogos na roda e as atividades; imagens fotográficas que configurassem um meio de registrar o trabalho longe das "amarras" das atividades convencionais de "lápis e papel". Inspirada nas leituras de Loris Malaguzzi a equipe passou a compreender o espaço da creche também como ambiente mediador entre educadores, crianças e familiares:

> As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida.
> (...) Na maior parte do tempo, as exibições incluem, próximo ao trabalho das crianças, fotografias que contam o processo, mais uma descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou do projeto. As descrições são significativamente completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante esta experiência particular (que frequentemente é registrada em fita). Portanto, as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre as atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos. (EDWARDS, 1999, p.155-156)

As alternativas de registro da equipe constituíram em uma produção coletiva envolvendo os processos de ensino e aprendizagem para além da sala de aula. Em situações de reunião de trabalho

coletivo, professores e monitores aprendiam, mediante aula expositiva e prática do diretor e com o uso do recurso de *data-show*, a utilizar a ferramenta do Windows no formato *movie-maker*. Neste processo de ensino e aprendizagem nem todos obtiveram êxito na execução dos filmes, por questões técnicas de uso da ferramenta, fato que não impediu que o objetivo do projeto político pedagógico fosse alcançado: ao final do trimestre todas as turmas exibiam em reuniões de pais seus respectivos registros. Esta meta só foi possível, porque foi criado um ambiente cooperativo, uma rede de apoio para elaboração dos filmes.

Ao longo de quatro anos, foi possível estabelecer uma "cultura de reunião de pais" com a comunidade, as estatísticas de adesão às reuniões saltaram de 20 para 80 por cento em média. Os filmes e os cadernos coletivos fazem parte do acervo histórico da creche atualmente.

> O coletivo é uma sede técnica de trabalho com adultos em formação e é, ao mesmo tempo, uma metodologia participativa que permite encontrar 'o longo fio de Ariadne que liga o discurso pedagógico ao político cultural, as atualizações, as reuniões dos conselhos de administrativos, o conhecimento e a identidade do sujeito, do grupo. Para a realização de um modelo pedagógico aberto, problemático, continuamente in fieri (em processo), através das contribuições de conhecimentos de todos os componentes. (BONDIOLI, 1998, p. 129)

Todas estas práticas alternativas de registros foram extremamente formadoras e transformadoras para minha condição de professora. Como se já fizesse parte da minha constituição pessoal e profissional esta nova forma de conceber o trabalho pedagógico enfatizado na criança e nas suas vivências. Em 2009, quando tive a oportunidade de trabalhar também na rede particular de ensino, levei esta experiência pedagógica para a sala de aula, mesmo em se tratando de crianças de 4 a 5 anos. Os estudos e reflexões que fomentavam os diálogos neste grupo também apontavam para as formas de registros. A questão principal era desmistificar a importância da nota, na tentativa de se criar outra cultura na comunidade (principalmente entre as famílias) na qual os processos de ensino aprendizagem poderiam ser construídos de forma muito mais ampla.

Vários diálogos provocados, lideradas pela figura competente, amorosa e democrática de Cláudia Roberta Ferreira, até culminar em uma planilha de objetivos e um relatório descritivo de avaliação. As famílias recebiam as planilhas e relatórios antes das entrevistas individuais. Nestas os pais ou responsáveis dialogavam sobre os objetivos alcançados, ou não, liam os apontamentos

descritivos e só depois tinham acesso ao boletim. Como resultado deste processo, o entendimento da própria criança e de sua família do processo cognitivo, afetivo e social se modificou, sendo incomuns questionamentos e reivindicações por critério de "nota".

Diante desta nova experiência, além de continuar registrando em formato *movie-maker*, transcrevia as falas individuais das crianças em situações de rodas e atividades em livros coletivos e em meu caderno pessoal de anotações. Neste caderno eu anotava as falas das crianças e depois de transcritas, utilizava-as nos relatórios de avaliação individual. Mesmo reconhecendo e esclarecendo às famílias que as falas não configuravam reflexo imediato do pensamento, aderindo à que preconiza algumas teorias do conhecimento e alguns tratados da psicologia do desenvolvimento infantil, esta oportunidade de escuta, de memória e narrativa abria uma possibilidade de "enxergar" seus filhos dentro de suas experiências escolares.

> A ideia principal de a discussão a seguir pode ser reduzida a esta fórmula: a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra de ve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. (VYGOTSKY, 1996, p. 108)

Além dos relatórios de avaliação trimestral também era um padrão comum entre os professores o registro dos comentários e impressões das famílias frente ao relatório e planilha de avaliação. Estes dados eram encaminhados à coordenação da escola.

Foi em um desses momentos de entrevista com os pais que tive contato com a história de Nicolas.

Nicolas foi meu aluno em 2009 e 2010. Suas vivências e seu processo de aprendizagem estavam apontados no meu caderno de registro e nos arquivos oficiais da escola. Foi em um destes momentos que tive contato com a bela história contada pela mãe de Nicolas. Carolina descreveu, em riqueza de detalhes, uma situação em que oportunizou uma apresentação de seu filho para os

coletores de lixo de seu bairro. Como era de praxe, fiz um registro rápido da história para entregar para formalizar o processo da reunião, mas aquilo não me pareceu suficiente. Havia uma sensação de angústia instaurada em mim que fomentava, movimentava, empurrava física, emocional e intelectualmente para outro tipo de experiência de escrita.

Certo dia, dentro do carro, enquanto aguardava meu marido que prestigiava um amigo escritor adquirindo seu livro em uma sessão de autógrafos, fui tomada por uma inspiração de escrita. Havia caneta disponível no carro, no entanto, não havia papel. O único material que encontrei para apaziguar meu espírito foi uma folha de jornal. Não tive dúvidas, escrevi a primeira versão do texto "Pelos olhos de Nicolas" sobre as letras de um jornal impresso. Assim que possível transcrevi aquelas palavras, mesmo com dificuldade de leitura, para uma folha de papel em branco e depois digitei o texto.

Com a primeira versão concluída, comecei a mostrar aquela história para familiares, amigos, parceiros de trabalho e para a mãe de Nicolas. A reação imediata das pessoas era de deslumbramento, encantamento. Esta vivência me possibilitou experimentar o verdadeiro sentido de senso estético, no significado de ser leitor e escritor: escrevemos para alguém, escrevemos para transmitir uma mensagem, escrevemos para impactar, escrevemos para o nascimento de um "outro eu", num diálogo produtivo comigo mesma e com meus leitores.

> A palavra dos gêneros literários tem sempre, ainda que em graus diferentes, uma maior dialocigidade do que aquela dos gêneros não literários, pelo fato de que a palavra está aqui em escuta de palavras outra, e o seu único objetivo é a configuração desta última e a sua percepção na alteridade. Certamente, o fenômeno da dialogicidade interna da palavra, evidenciado, sobretudo, nas formas do discurso reportado (discurso direto, indireto e indireto livre), está presente tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, tanto na literatura quanto na escritura extraliterária. Assim, também na prosa extraliterária (os gêneros da palavra direta, objetiva, suposta prioridade do sujeito e submissa a seus objetivos), encontramos evidentemente os diferentes modelos e variantes do discurso reportado e a discordância dialógica entre a palavra própria e a palavra outra. Mas, na escritura literária, onde a escuta se dirige à dialogicidade interna, fazendo dela o próprio sentido da configuração artística, as potencialidades dialígicas da palavra são evidenciadas em toda a sua carga. (PONZIO, 2010, p. 77)

Nesta perspectiva, a possibilidade deste material perder-se no esquecimento (de tempo e de espaço) impulsionou-me para publicar o texto em formato de literatura infantil. Efetuei, portanto, todos os procedimentos necessários para publicação: procurei um ilustrador (Cesar Correa), submeti o texto a uma editora e em setembro de 2011 houve o lançamento do livro "Pelos olhos de Nicolas"

pela editora Ideias&letras. A empresa Tecam, responsável pela coleta de lixo da cidade de Campinas, nesta época, patrocinou a primeira edição. Cinco mil exemplares foram impressos e distribuídos, gratuitamente, entre todos os coletores de lixo da cidade e todas as crianças de primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas.

Com o livro "Pelos olhos de Nicolas" visitei algumas escolas, municipais, estaduais e particulares em momentos dialógicos com as crianças. Todas estas experiências foram muito provocativas e formativas. Um dado que mais me chamou a atenção foi o fato das crianças se sentirem representado pelo personagem, por Nicolas. De alguma forma elas demonstravam em suas falas que poderiam se tornar, através da literatura, personagens da sua própria história:

"Eu gostei do livro 'Pelos olhos de Nicolas' porque ali tem um sonho realizado" (N. M.R.A. - E.E.Therezinha Fonseca Pares).

Como se a vida estivesse na história e a história estivesse na vida. Numa relação profunda de reciprocidade. Como se o potencial de escuta, emergido na publicação do livro como projeto de ação e reflexão, também tomasse vida nas visitas e diálogos com crianças reais, estudantes das escolas, dentro de um grupo social e de um contexto histórico próprio. Caracterizando, portanto, o processo de escuta contemplado no livro e nos diálogos sobre o livro. Considerando o potencial da palavra e da escuta, e sua aberto a singularidade de cada um.

> A singularidade, a unicidade, a irrepetibilidade da palavra se deve àquilo que Bakhtin chama o 'não-álibi no existir', a impossibilidade de álibi no existir de cada um, a impossiblidade de não dar um passo, de não perder nenhuma decisão, de não dizer nada.
> Cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar. Na base dessa situação não existe um outro lugar ao qual recorrer em relação à situação do evento da palavra. Não existe um outro lugar do qual partir para argumentar a própria possiblidadede furta-se da própria responsabilidade, um lugar comum que seja como uma premissa à própria autojustificação. Não existe um outro lugar do qual fazer derivar o próprio ser exonerado, dispensado de responder no sentido da compreensão respondente; da qual fazer derivar o próprio ser indiferente, o próprio ser exonerado do envolvimento. Trata-se daquele envolvimento sem álibi que a palavra implica, se é palavra de cada um e não de cada um abstrato, de um abstrato 'sujeito'. (PONZIO, 2010 p. 32)

Em 2012 me vi diante desta mesma relação de dualidade de vida e arte, representado em um impasse pessoal. Tenho três filhos que mesmo orgulhosos de todo movimento e intensidade que

envolveu o lançamento do meu primeiro livro, sentiam-se intrigados com a sensação de ter um personagem real, no livro da mãe, que não era nenhum deles. Embora não existisse nenhuma manifestação expressa, na minha intuição de mãe e educadora sabia que isso os afetava de alguma forma. E, para além dos "milindres" individuais, já havia instaurado em mim o desejo de escrever sobre cada um deles, valorizando a singularidade e identidade de cada um. Como então, fazer uso da experiência literária que tinha tido para tornar meus filhos personagens de histórias? Como promover para meus filhos a mesma sensação imaginária - de "pular para dentro de um livro"?

Ainda que conhecesse profundamente cada um de meus filhos, vasculhei nos registros, porque também atuava como "guardadora de registros em casa", materiais que me apoiassem a escrever (desenhos, fotos, lembranças e escritas). Como havia um interesse fundamental em nosso ambiente familiar em observar atentamente as coisas do mundo e da natureza, decidi delimitar o tema das produções em meio ambiente.

Ariadne é uma menina muito criativa que adorava desenhar. Para ela o texto abordava o ciclo de seus desenhos, da vida e da terra. Heitor, por sua vez, é um menino curioso que vivia observando as lagartas no pé de Manacá no quintal de casa. Sobre ele tratei sobre o mundo dos bichos. Glauco é um menino ativo que adora brincar com a água, resolvi escrever sobre este universo. Estas foram as temáticas contempladas nos livros que escrevi tomando meus filhos como personagens. Os novos livros potencializaram a criação de uma coleção que teve como base buscar enxergar "Pelos olhos de (...)", isto é, passei a usar um método de escrita em que almejava o olhar pelo olho do outro, colocando-me no lugar do outro para que dali extraindo algo de sua experiência. Um exercício de alteridade presente no cotidiano da vida e da escola, existindo nesta a possibilidade de ver através do outro do aluno, do professor, do monitor, do auxiliar de sala, do diretor, do coordenador, do orientador, do faxineiro, do guarda, da cozinheira etc.

Com os textos concluídos refiz o processo de interlocução com familiares, amigos e educadores que também me estimularam a fazer as publicações em formato de uma Coleção. O material foi imediatamente destinado para o ilustrador Cesar Correa em São José do Rio Preto, cidade no interior de São Paulo.

Uma das minhas interlocutoras e amiga, a artista plástica Verusca Fialho, apreciou tanto o material que começamos a pensar em parceria de ilustração com o Cesar Correa. Dialogamos à

distância, e chegamos à conclusão que seria inviável uma produção artística sem um espaço e tempo comum de atuação. A frustração com a impossibilidade do trabalho foi visível. Mas, fomos "presentadas" com uma criança, aluno comum entre nós duas (ela como professora de artes e eu como professora polivalente), que "pulou para dentro de um livro". Possibilitando, efetivamente, a parceria de ilustração.

Bernardo foi nosso aluno em 2012 e já estava na escola desde 2011. Chegou à escola já com diagnóstico de autismo. Foi se desenvolvendo ao seu ritmo e enriquecendo as vivências das outras crianças, e a minha própria, em uma realidade inclusiva, e desafiando os educadores envolvidos em práticas pedagógicas que atendesse suas reais possibilidades. As relações sociais acarretadas pela inclusão geravam conflitos que transformavam o modo de ser das próprias crianças e dos educadores, configurando um crescimento explícito de respeito e cidadania. Tal como conceitua Rinaldi:

> O conflito é um elemento essencial, em nossa opinião. O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. Entendemos essa dinâmica, até algum tempo atrás considerada apenas parte do processo de socialização, como sendo também procedimentos substancialmente cognitivos. (EDWARDS, 1999, p.117)

Com o texto de Bernardo finalizado, Verusca iniciou seu processo de ilustração do livro "Pelos olhos de Bernardo" e Cesar deu prosseguimento na ilustração dos livros: "Pelos olhos de Ariadne"; "Pelos olhos de Heitor" e "Pelos olhos de Glauco".

Em julho de 2012 o material já estava pronto, aprovado pelo editor e diagramado. No entanto, os trâmites editorias de publicação, por se tratar de quatro livros, poderia durar até dois anos, minimamente. O paradigma editorial delimitava papéis de responsabilidades: o autor escreve, o ilustrador desenha, o editorial analisa, a gráfica imprime, a editora divulga e comercializa.

Por saber que os livros que escrevera não eram somente "livros de livraria", isto é, de caráter puramente comercial, desejava vê-los dentro das escolas em seus projetos. Fundindo os papéis de escritora e professora, aspirava estabelecer vínculos estreitos entre meus leitores. Esta

perspectiva estava fora do paradigma. Crie, então, um selo editorial para poder gozar de total autonomia de representação do projeto Espelho d'água, nome dado à coleção e ao selo inaugurado.

Em novembro de 2012 fui eu quem "pulou" em uma "aventura editorial" para publicação da coleção. Efetuamos, meu marido e eu, todos os procedimentos necessários para produção independente: abertura de empresa, registro da logomarca, registros na Biblioteca Nacional, Câmara Nacional do livro, ISBN, ficha catalográfica e etc. Em fevereiro de 2013, com muito orgulho, fizemos o lançamento da Coleção Espelho d'água.

O impacto que a coleção provoca nas crianças é semelhante à sensação que a história de Nicolas estimulou: a percepção de se sentirem representadas pelos personagens, crianças reais com características e posturas muito parecidas com suas próprias personalidades inerentes à infância. As fotos dos personagens reais no final de cada livro mexem muito com as crianças leitoras. Já para os educadores a possibilidade de se pensar no diálogo e na produção de conhecimento sobre meio ambiente e ética, pois todos os livros da coleção trazem um referencial de trabalho pedagógico com projetos. E, por fim, para os adultos, de forma geral, a possibilidade de memória, de identificação da narrativa enquanto memórias de infância, vivências guardadas nos personagens reais e imaginários latentes em cada um:

"Quando eu era criança eu também gostava dos 'lixeiros'" (Nelson de Carvalho Mendes da Coordenadoria de Ead da PUC-Campinas)

"Esta não é a história de Ariadne, é a minha história!" (Simone Viana produtora da Mágicas Pirilampos)

Costumo brincar que desde o lançamento deveria andar com um caderno itinerante de registro. Quase todos os dias, ouço a seguinte frase:

"Eu conheço uma criança"...

E assim, como toda esta minha trajetória de prática de registro, profissional e pessoal, mobilizou-me a refletir sobre documentos, memórias e narrativas. Por causa das inquietações, indagações, recusas, escutas, decisões e reflexões que esta vivência no papel de professora e escritora não poderia deixar de perguntar para meu leitor:

"Você já pensou em escrever?"

A história termina, mas o "sentido da vida" continua.

Finalizo esta narrativa destacando o potencial de conhecimentos e saberes que são construídos dentro da escola. Fiz-me professora-escritora dentro da escola. Podemos pensar sobre o potencial criativo e transformador que a escrita pode possibilitar. Numa escola e num mundo sem limites, em que a vida "cabe dentro" de um livro. Em um mundo em que os fatos descritos e vividos destacam o papel fundamental do escritor como narrador.

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro de si" da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p. 221.)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Mágica e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e histórica da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2013

BONDIOLI, A. *Manual de educação infantil*: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*: a abordagerm de Reggio E na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores. 2010.

PRADO, G do Val Toledo; CUNHA, Renata. C O. B; FERREIRA, Cláudia R. Narrativas docentes e saber cotidianos nos epsaço escolar. IN: *Universidade-escola*: diálogos e formação de professores. Org. SÜSSEKIND, Maria Luiza. Petropolis: De Petrus et alli: FAPERJ, 2011.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O ENSINO DE QUÍMICA NA DIRETORIA DE ENSINO DE VOTORANTIM (SP): UM ESTUDO DE CASO

Mariana Penna Mariussi; Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba; mpmquimica@gmail.com

Resumo: A pesquisa tem como objetivo investigar o perfil do professor de Química atuante nas escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Votorantim (SP). Para isso, pretende-se analisar o perfil dos docentes que ministram a disciplina Química nestas escolas, considerando aspectos como sua formação inicial (formação específica e formação pedagógica), como estes profissionais percebem o ensino e a aprendizagem de Química, as dificuldades que encontram no exercício da docência, bem como caracterizar a formação continuada dos docentes. Acredita-se que as inúmeras fragilidades em relação ao ensino e à aprendizagem de Química na Educação Básica podem estar relacionadas às políticas de formação inicial dos docentes químicos, principalmente pelo fato de que em muitas universidades a estrutura curricular da Licenciatura permanece vinculada ao Bacharelado, impedindo que os conteúdos químicos específicos sejam pedagogicamente transformados para que a formação pedagógica componha a formação prática do professor, permanecendo uma formação inicial constituída no modelo da racionalidade técnica. Para a efetivação da pesquisa, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, mediante a realização de um estudo de caso, uma vez que será investigado o perfil profissional de um grupo específico de docentes, suas concepções de Educação e as estratégias de ensino que utilizam para promover a aprendizagem entre os alunos. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. A aplicação dos questionários ocorreu durante uma Orientação Técnica de Química (realizada na Oficina Pedagógica da diretoria de ensino pesquisada), justamente para encontrar a grande maioria dos professores de Química reunidos. As perguntas se constituíram em dados estruturados que permitiram a construção do perfil destes profissionais, respondendo ao questionamento principal "quem são estes professores". Já as entrevistas aconteceram somente com os professores licenciados em Química e que aceitaram participar da mesma. As entrevistas possibilitaram a análise de como se estabeleceram as formações específica e pedagógica destes profissionais, bem como caracterizar a formação continuada dos mesmos. Além disso, permitiram ainda a compreensão de como estes profissionais percebem o ensino e a aprendizagem de Química entre os alunos, e também as dificuldades que encontram no exercício da docência.

Palavras-chave: ensino de Química; formação específica; formação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Ciência tem suas catedrais construídas pelo esforço de uns poucos arquitetos e de muitos trabalhadores

(G. N. Lewis)

Ao buscar um tema para desenvolver o projeto de pesquisa, o ponto de partida foi escolher um assunto que estivesse relacionado às dificuldades que os professores de Química da Educação

Básica encontram no desempenho da sua função, se estas dificuldades estão vinculadas às políticas de formação inicial e quais são as perspectivas de formação continuada destes profissionais.

No caso destes docentes, a principal dificuldade está no desenvolvimento dos conteúdos químicos específicos de maneira contextualizada sem reproduzir o conhecimento e nem priorizar a memorização. Para Schnetzler (2000), aprender Ciências não é uma questão de simplesmente ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os fenômenos, mas sim introduzi-los em uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo.

Schnetzler (2004) afirma ainda que os alunos precisam sim ser iniciados nos construtos teóricos da Ciência, porém o professor de Química, como representante dessa área do saber, precisa mediar tal conhecimento para os alunos por meio de uma linguagem. Essa linguagem se refere ao nível teórico-conceitual da Química que, com seus vários modelos e teorias, permite a elaboração de interpretações e previsões sobre fenômenos que "[...] nos rodeiam e/ou dos quais depende a nossa sobrevivência" (p. 2).

> Invocamos átomos, íons, moléculas, partículas que interagem e que estão em movimento, contrariando o modo estático e contínuo dos alunos conceberem os materiais e suas transformações. Este modo de "ver" contraintuitivo que caracteriza o pensamento químico torna-se, então, uma tarefa crucial do professor de Química. Para que possa concretizá-la adequadamente, algumas decisões pedagógicas precisam ser tomadas, tais como: ao invés de procurar "dar conta" de todos os conteúdos usualmente presentes em livros didáticos tradicionais, abordando uma enorme quantidade de informações químicas a serem memorizadas pelos alunos, o professor necessita, então, selecionar e organizar o conteúdo do seu ensino enfatizando o tratamento de temas e de conceitos centrais desta Ciência para expressar o seu objeto de estudo e de investigação. Em outras palavras, ensine bem poucos conteúdos, mas que sejam fundamentais para abordar a identidade e a importância da Química (SCHNETZLER, 2004, p. 4).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais também sugerem que o ensino de Química deve se contrapor à simples memorização de informações, nomes, fórmulas e conhecimentos que não guardam nenhum sentido com a realidade dos alunos. A proposta principal destes parâmetros é que o "[...] aluno deve compreender os processos químicos e suas aplicações tecnológicas, ambientais e sociais, de modo a poder tomar decisões de maneira responsável e crítica" (BRASIL, 2000, p. 35).

É preciso reconhecer as inúmeras fragilidades em relação ao ensino e à aprendizagem de Química na Educação Básica e também à formação inicial dos docentes, principalmente daqueles que tiveram sua formação constituída no modelo da racionalidade técnica. É importante também entender o significado do conhecimento químico para os alunos, uma vez que estes necessitam compreender seu mundo – seu espaço, seu contexto, as transformações e se verem como atores – a

fim de poder ressignificá-lo. E ainda, não se pode deixar de ressaltar a importância da escola na reconstrução dos saberes produzidos em seu contexto, e por isso mesmo, é essencial que as práticas pedagógicas docentes sejam delineadas no sentido da produção de conhecimentos significativos (para alunos e professores).

O CAMINHO PERCORRIDO PARA A SELEÇÃO DA AMOSTRA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A exigência para exercer a docência em Química na Educação Básica é que o professor possua a Licenciatura Plena. Como o propósito da pesquisa é conhecer o perfil dos professores de Química e suas práticas educativas, foram selecionados para a realização da mesma os professores de Química atuantes nas escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Votorantim (SP).

Optou-se por trabalhar com estes professores porque a diretoria de ensino em questão atende a sete cidades e algumas escolas encontram-se na zona rural. Esses dois fatos tornaram esta diretoria de ensino distinta das outras diretorias da região, pois como a questão central da pesquisa é caracterizar os professores, espera-se que as informações encontradas possam apresentar uma visão real do cotidiano destes profissionais bem como contribuir para que novas ações possam ser elaboradas em torno do ensino de Química desenvolvido nessa diretoria. Outro diferencial foi o fato da diretoria ter acolhido a pesquisa com muito interesse e disposição em auxiliar a pesquisadora no que fosse necessário.

Com a amostra escolhida, houve o levantamento das unidades escolares e suas respectivas localizações. A Diretoria de Ensino de Votorantim possui 39 escolas públicas estaduais que oferecem o Ensino Médio (sendo nove escolas localizadas na zona rural), espalhadas pelas sete cidades[1] que compõem a diretoria. O próximo passo consistiu em descobrir "onde estão os professores licenciados" e "quantos são". De acordo com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), a diretoria conta com 32 professores de Química, entre efetivos e temporários.

Nessas condições, foram propostas as seguintes questões de pesquisa:

[1] Araçoiaba da Serra (uma escola), Capela do Alto (três escolas), Piedade (dez escolas), Pilar do Sul (quatro escolas), Salto de Pirapora (cinco escolas), Tapiraí (duas escolas) e Votorantim (quatorze escolas).

- Quem são os docentes que estão ensinando Química nas escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino de Votorantim (SP)?
- Que formação profissional estes docentes apresentam?
- Como percebem o ensino e a aprendizagem de Química?
- Como se caracteriza sua formação continuada?
- Que dificuldades encontram no exercício da docência?

A busca por respostas a estas questões requer o conhecimento do perfil desses profissionais, ou seja, qual a sua formação inicial, quais as suas dificuldades para atuar e também quais as suas perspectivas de formação continuada. Desta maneira, pretende-se contribuir para uma caracterização dos professores de Química da Educação Básica, o porquê da carência destes profissionais e quais as expectativas diante da profissão na diretoria de ensino em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existe atualmente no país a necessidade urgente de se certificar novos docentes e por isso as políticas educacionais promovem a titulação rápida de professores sem terem adquirido conhecimentos nem realizado pesquisas fundamentais à formação docente, favorecendo a improvisação no preparo de profissionais da Educação (MALDANER, 2003). E estes poucos profissionais que são certificados acabam, muitas vezes, assumindo aulas que não se referem à área de sua formação inicial.

A realidade da formação inicial dos professores de Química não foge dessa improvisação, pois como afirmam Trevisan e Martins (2006), o que se encontra nas salas de aula, principalmente nas escolas públicas, são professores despreparados, que concluíram a formação inicial com práticas que ressaltam mais os conteúdos específicos sem fazer qualquer conexão com as outras áreas do conhecimento. Já para Schnetzler (2011),

> Torna-se repetitivo mostrar as limitações e impropriedades de tal modelo de formação inicial: dicotomia entre as disciplinas de conteúdos químicos e pedagógicos; ausência de reelaborações pedagógicas de conhecimentos químicos por parte dos formadores, pois valorizam a aprendizagem instrumental em detrimento da conceitual, uma vez que as aulas visam à formação de bacharéis e ignoram o que precisa ser ensinado de Química na escola básica, continuando, assim, a formar profissionais para uma profissão que desconhecem; dicotomia teoria-prática; ausência de intercâmbio entre universidade e escola; adoção de um modelo formativo centrado na transmissão-recepção de conhecimentos prontos e inquestionáveis, e com isso, mantendo o velho círculo vicioso do ensino tradicional de

> Química, o qual nós, pesquisadores em Ensino de Química, temos lutado tanto para mudar (p. 77-78).

O reflexo disso aparece nas práticas pedagógicas da maioria dos professores de Química, porque como afirma Maldaner (2003), são práticas que dificilmente favorecem a aprendizagem dos alunos de forma contextualizada e crítica. O autor argumenta também que as aulas são expositivas e dissertativas, com poucas oportunidades de perguntas, e há a predominância da memorização sobre o assunto. Logo, as mesmas sequências de aulas e conteúdos são mantidas, são os mesmos professores com as mesmas ideias básicas de currículo, causando o mesmo questionamento para a grande maioria dos alunos: "para que serve essa Química que estamos aprendendo?".

Sendo assim, talvez o maior desafio para os futuros professores de Química da Educação Básica, como afirma Chassot (2004), seja o fato da sua formação inicial continuar atrelada à formação dos bacharéis, já que a maioria dos cursos de Licenciatura em Química apresenta uma estrutura curricular vinculada ao Bacharelado, projetando a formação dos professores como Técnicos em Ciências, e não Educadores em Ciências. Esta habilitação técnica dos professores de Química, como afirma Schnetzler (2000), tem origem no modelo da racionalidade técnica e, portanto, na dificuldade de compreender o ensino como atividade complexa, que se desenvolve em diferentes cenários e contextos, e também no fato de considerar o professor de Química como técnico e sua atividade profissional como puramente instrumental. Por isso, os professores recém-formados trazem certa insegurança no desenvolvimento da atividade profissional.

No Brasil, segundo Maldaner (2003), a literatura específica sobre a formação do professor de Química tem relatado várias vertentes de pesquisa cujos temas são movidos por questionamentos de formadores e pesquisadores, que tratam tanto da formação inicial como da formação continuada dos docentes. Essa realidade destaca a busca por modelos de formação de professores que substituam o tradicional modelo tecnicista, predominante nos cursos de formação de professores de Química.

Deste modo, um novo modelo de formação de professores vem conquistando espaço: o modelo da racionalidade prática. Este modelo sugere que o professor reflita sobre a sua própria prática pedagógica, e que a formação do mesmo deve estar constituída no seu próprio desenvolvimento profissional. "O professor deve deixar de ser um executor para tornar-se um investigador em sala de aula" (p. 29). E ainda, a racionalidade prática avalia o professor como um profissional independente, capaz de refletir, tomar decisões e criar durante sua ação pedagógica, a qual é percebida como atividade complexa e individual. Para este modelo, "a prática não é apenas a

aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas um lugar de reflexão e criação, no qual os conhecimentos são constantemente gerados e transformados" (PEREIRA, 1999, p. 31).

Dessa forma, o ensino de Química precisa visar à aprendizagem dos conceitos, princípios, teorias e leis desta Ciência, a compreensão e respeito à natureza e ao processo de produção desse conhecimento, assim como à análise crítica da sua aplicação na sociedade, em uma trajetória que envolva transmissão-assimilação-reavaliação crítica do conhecimento (MALDANER, 2003).

Chassot (2003) também defende que no ensino de Química há a necessidade urgente de se romper com o ensino memorístico e desenvolver um ensino autocrítico; e isso implica, essencialmente, em educar para conhecer com autonomia. Para que esse ensino autocrítico seja alcançado, o professor de Ciências/Química precisa compreender a importância de repensar a sua prática educativa, e que ao fazê-la de maneira crítica, a argumentação racional e o esclarecimento farão parte do seu trabalho, o qual será emancipatório e, portanto, humanizador. Humanizar a prática educativa dispersa qualquer possibilidade de objetivação, que é a causa principal da coisificação (e da massificação[2]), sendo a coisificação o alicerce essencial do modelo tradicional de Educação.

Perante essas reflexões, percebe-se que existe uma característica comum a todos os autores aqui citados e seus argumentos: a preocupação em deixar claro que a responsabilidade do professor vai além da sua disciplina específica. Portanto, faz-se necessário que a formação inicial dos professores de Química para a Educação Básica possibilite um processo de ensino no qual o conteúdo químico não venha a ser abordado como pronto, estático, verdadeiro, inquestionável, neutro e descontextualizado social, histórica e culturalmente (MALDANER, 2003). É imprescindível que o domínio da matéria a ser ensinada, ou a capacidade do professor de reelaborar pedagogicamente os conhecimentos químicos, promovendo assim a aprendizagem dos seus alunos, faça parte da essência da constituição do ser professor de Química e dos saberes docentes necessários a sua formação como profissional da Educação.

OBJETIVOS DA PESQUISA

[2] A "massificação cultural" é um dos conceitos fundamentais dos frankfurtianos para entender a lógica capitalista que atua na Educação. Essa massificação é uma das questões mais visíveis na escola pública hoje, sendo amplamente absorvida pelos professores, o que resulta em um compartilhamento de conhecimentos entre professores e alunos completamente sem significados. A massificação também pode ser entendida como alienação, na qual a realidade se transforma em uma massa compacta, inacessível à compreensão, e, portanto, inescapável (DUARTE e OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Geral: Investigar o perfil do professor de Química atuante nas escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino de Votorantim (SP).

Específicos:

- Conhecer a formação inicial destes professores de Química da Educação Básica;
- Analisar como foram as formações específica e pedagógica destes profissionais;
- Descrever como estes profissionais percebem o ensino e a aprendizagem de Química;
- Caracterizar a formação continuada dos docentes;
- Compreender as dificuldades que encontram no exercício da docência.

METODOLOGIA

Nas últimas décadas, as pesquisas que abordam questões sociais e humanas vêm sendo tratadas sob uma tendência metodológica que envolve procedimentos qualitativos de coletas e análises de dados. À vista disso, para o projeto de pesquisa realizado, a opção se deu pelo uso de uma abordagem metodológica qualitativa e a modalidade de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, uma vez que houve a investigação sobre o perfil profissional de um grupo específico de docentes e suas próprias concepções e expectativas de trabalho.

De acordo com Minayo (2010), o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus produtos e a si mesmos. "As abordagens qualitativas se conformam melhor às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações, e para análises de discursos e de documentos" (p. 57).

Já o estudo de caso permite o aprofundamento do problema, buscando "retratar a realidade de forma completa e profunda" (p. 18). O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico; o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolvimento do estudo; o caso pode ser análogo a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, já que possui um interesse próprio e singular; ou seja, a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A coleta de dados da pesquisa aconteceu em duas etapas: a primeira consistiu na análise dos conteúdos dos questionários respondidos pelos professores de Química[3] que atuam pela diretoria de ensino em questão. O objetivo deste questionário foi responder aos dois primeiros problemas de pesquisa. Já a segunda etapa consistiu na entrevista semiestruturada realizada somente com os professores licenciados em Química[4], a fim de responder aos outros problemas de pesquisa propostos.

A análise dos dados (questionários e relatos verbais) aconteceu por meio da categorização, porque como afirma Moraes (1999), a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles, ou ainda, é uma classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. A categorização facilita a análise da informação, mas necessita estar fundamentada em uma definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise do conteúdo.

Deste modo, avaliar estes dados de pesquisa em uma perspectiva qualitativa com a modalidade estudo de caso é oferecer uma visão real do cotidiano destes profissionais da Educação Básica, caracterizando estes docentes, sua formação inicial e suas dificuldades de atuação.

RESULTADOS

De acordo com Pereira (1999), a expansão da rede de ensino, tanto pelo aumento do número de vagas quanto pela matrícula nas escolas, não foi acompanhada de investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional. Logo, houve uma demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente. Essa nova exigência foi atendida pela expansão do ensino superior privado, bem como pela permissão do exercício profissional por pessoas não habilitadas para a área específica e mesmo assim o número de professores se mostra

[3] A aplicação do questionário aconteceu durante a Orientação Técnica de Química (OT), realizada no dia 23 de outubro de 2013, no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Votorantim. Estavam presentes dezenove professores de Química (entre efetivos e temporários) mais o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP de Química).

[4] Dos dezenove professores que responderam ao questionário, quinze possuem a Licenciatura Plena em Química. Logo, estes professores foram convidados a participar da entrevista, e sete professores aceitaram. As entrevistas aconteceram nos meses de maio e junho de 2014, de maneira individual, nos locais e horários indicados pelos entrevistados. Os professores foram codificados de P01 a P07.

insuficiente, e isso pode ser um dos motivos que explicam a descaracterização e desprofissionalização da carreira docente, isto é, um processo que se expressa na progressiva queda dos salários reais dos professores, responsável pela necessidade de sobrecarga de aulas e consequente queda da qualidade de ensino, por exemplo.

Assim sendo, a aplicação do questionário se propôs a responder ao primeiro objetivo específico apresentado neste trabalho: "conhecer a formação inicial dos professores de Química atuantes nas escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino de Votorantim (SP)". Para tanto, buscou-se construir o perfil profissional dos professores que lecionam Química nessa diretoria de ensino, através da caracterização da formação acadêmica, tempo de atuação docente, disciplinas ministradas, situação funcional e jornada de trabalho, pois acreditamos que analisar e refletir sobre as respostas dos(as) professores(as) pesquisados(as) nos ajudará a investigar, conhecer e compreender melhor suas realidades.

Os principais dados estão apresentados na tabela a seguir:

<table>
<tr><th>Formação Inicial em Química</th><th>Habilitação em Química</th><th>Tempo de atuação</th><th>Disciplinas ministradas</th><th>Situação funcional</th><th>Jornada de trabalho (horas semanais)</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Dezesseis professores</td><td rowspan="2">Licenciatura: seis professores</td><td rowspan="2">Um a quatro anos: sete professores</td><td>Química: três professores</td><td rowspan="3">Onze professores com cargo efetivo</td><td>12 h: três professores</td></tr>
<tr><td>Química e Física: quatro professores</td><td>24 h: cinco professores</td></tr>
<tr><td>Bacharelado e Licenciatura: nove professores</td><td>Cinco a dez anos: oito professores</td><td rowspan="2">Química, Física e Matemática: seis professores</td><td>32 h: cinco professores</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Outra formação inicial: dois professores licenciados em Física e um em Matemática</td><td rowspan="3">Bacharelado: um professor</td><td rowspan="2">Onze a quinze anos: três professores</td><td rowspan="3">Oito professores com cargo temporário</td><td>35 h: dois professores</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Química, Física, Matemática e Biologia: quatro professores</td><td>40 h: quatro professores</td></tr>
<tr><td></td><td>*Dos onze professores efetivos, seis atuam na rede</td></tr>
</table>

		Vinte anos: um professor	Química, Física, Matemática e Ciências: dois professores		particular com carga horária semanal que varia de 12 a 30 horas

Tabela 1. Dados referentes à coleta de dados realizada com a aplicação do questionário.

A realidade verificada acima confirma as afirmações realizadas por Maldaner (2010), de que a situação atual do quantitativo de profissionais habilitados em cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas no país se mantém preocupante mesmo com o empenho do Ministério da Educação em formar professores, induzindo a ampliação de vagas para os cursos de Licenciatura nas universidades públicas em período escolar noturno, expandindo também as escolas técnicas superiores que passaram ao *status* de institutos (condicionando recursos de expansão à criação de vagas para as Licenciaturas). Além disso, outras medidas adicionais foram tomadas para aumentar o contingente de licenciados, como bolsas de docência e a criação das Licenciaturas de Educação a Distância.

Não é possível, ainda, avaliar como isso vai repercutir no quadro de professores que estarão disponíveis e dispostos a assumir a carreira do magistério público nos próximos anos. O que se percebe é que hoje, a Diretoria de Ensino de Votorantim não conta com número suficiente de professores especialistas para lecionar aulas de Ciências Naturais e Exatas nas suas escolas de Educação Básica.

Já a entrevista realizada aconteceu na expectativa de obter dados que permitissem a análise de como se constituíram as formações específica e pedagógica destes professores de Química, bem como caracterizar a formação continuada dos mesmos. É uma análise que visa ainda compreender como estes profissionais percebem o ensino e a aprendizagem de Química entre os alunos, e também das dificuldades que encontram no exercício da docência, ou seja, a segunda parte da pesquisa se propôs a responder aos outros objetivos específicos apresentados neste trabalho.

Para tanto, os relatos verbais foram categorizados em dois itens: *percepções dos professores sobre a formação inicial e continuada* (formação inicial, conhecimento dos conteúdos específicos, conhecimento pedagógico e formação continuada) e *percepções dos professores sobre sua atuação profissional* (profissão docente, o papel do ensino de Química para a formação dos alunos e as dificuldades encontradas no exercício da docência). Dos sete professores entrevistados, um professor cursou a formação inicial em instituição pública e o curso aconteceu em período integral; os outros seis professores cursaram em instituição privada, no período escolar noturno e alguns

tiveram aulas aos sábados. Sobre a habilitação, cinco professores possuem Licenciatura e Bacharelado, enquanto dois são licenciados em Química. E ainda, quatro professores possuem cargo efetivo e três, cargo temporário.

Com relação à formação inicial, todos os professores relataram que o curso apresentou currículo extenso e bastante difícil e/ou denso. Seus relatos mostraram também que a formação específica foi bastante significativa, apresentando disciplinas que focavam profundamente os conteúdos específicos tornando essa parte do curso intensa e até mais difícil, porém ao mesmo tempo relataram que essa dificuldade fez com que eles assimilassem melhor os conteúdos e terminassem a formação inicial bastante preparados para atuar como bacharéis. Enquanto a formação pedagógica foi superficial, já que as disciplinas não mostraram como trabalhar os conteúdos químicos com os alunos, e prepararam os docentes para várias situações, mas não apresentaram e nem discutiram os fatos que realmente acontecem nas salas de aula das escolas da Educação Básica, principalmente as da rede pública de ensino.

Para Maldaner (2003), os cursos de Licenciatura em Química apresentam uma "forte contradição", já que o objetivo de propiciar aos licenciandos um bom domínio de conteúdo químico não tem se concretizado, porque os formadores (professores das universidades) não abordam discussões que deem subsídios para que os futuros professores possam reelaborar conteúdos químicos em conteúdos escolares. Além disso, argumenta que a atividade docente não se restringe a uma simples aplicação de teorias, métodos, procedimentos e regras ensinados no curso de formação inicial, porque a prática profissional é caracterizada pela incerteza, pela singularidade e pela complexidade, e por isso mesmo nenhuma teoria pedagógica pode dar conta de resolver os problemas.

Sobre o papel do ensino de Química para a formação dos alunos, todos os professores entrevistados acreditam que é importante que os alunos aprendam Química porque se trata de uma "Ciência central" e uma "forma de linguagem". Quando foram questionados sobre como os alunos poderiam aprender mais efetivamente os conteúdos de Química, as propostas principais foram: apresentar uma "aula não conteudista, mas também sem esquecer o conteúdo"; aulas teóricas associadas a práticas de laboratório; existir um trabalho de reforço nas linguagens básicas dos alunos (Língua Portuguesa e Matemática); e "tempo, autonomia e material suficiente". Além disso, citaram como dificuldades para ensinar Química a abstração, a base matemática, o currículo, o material, a falta de interesse e a imaturidade dos alunos.

Com base nos relatos verbais dos professores, foi possível perceber que a realidade verificada corrobora as afirmações da literatura específica que trata da formação inicial dos

professores de Química. A maior limitação do modelo de formação empregado nas instituições de ensino é a já citada dicotomia entre as disciplinas da formação específica e as disciplinas da formação pedagógica, visto que ainda existe a valorização da aprendizagem instrumental, ignorando a importância da aprendizagem conceitual, ou seja, valorizando a formação de bacharéis e marginalizando a formação dos licenciados. Por isso mesmo, os autores afirmam que o maior desafio para quem busca a Química para o magistério é romper com uma formação que permanece vinculada à formação dos bacharéis, e projeta a Licenciatura para uma formação também técnica. E o grande problema desta habilitação técnica dos professores de Química que irão atuar na Educação Básica é que não compreende o ensino como atividade complexa, que se desenvolve em diferentes cenários e contextos, e sim, vê-la como uma atividade instrumental voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. À vista disso, é que os autores também defendem que os conteúdos químicos precisam ser pedagogicamente transformados durante a formação inicial, e os licenciandos precisam de uma formação pedagógica constituída em uma formação prática (CHASSOT, 2004; SCHNETZLER, 2000 e 2011; MALDANER 2003).

E com relação ao aprender Química, é importante que os alunos consigam envolver-se em modos de pensar dos especialistas da Química, consigam formular pensamentos cada vez mais complexos sobre temas tratados por esta área. "Não se trata de armazenar conhecimentos, mas de saber enxergar e comunicar o novo conjunto de entendimentos resultantes de um novo olhar, o olhar próprio da Química" (p. 195). Portanto, aprender Química, mais do que acumular conhecimentos, é desenvolver competências de usar a linguagem de modo cada vez mais complexo e fundamentado, produzindo pensamentos e argumentos dentro do discurso da Química como competência e habilidade (GALIAZZI *et al*., 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação buscou pesquisar "Quem são os docentes que estão ensinando Química nas escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino de Votorantim (SP)". Ao finalizá-lo, pode-se concluir que as informações obtidas durante a pesquisa confirmam as discussões apresentadas pela literatura específica quanto à realidade da formação inicial dos docentes químicos, ou seja, de que esta não foge de uma improvisação, porque o que ainda acontece nas salas de aula da Educação Básica são práticas educativas de professores despreparados que concluíram a formação inicial com técnicas que ressaltam mais os conteúdos específicos sem fazer qualquer associação com as outras áreas do conhecimento. O reflexo disso aparece nas práticas pedagógicas

da maioria dos professores de Química, porque como afirma Maldaner (2003), são práticas que dificilmente favorecem a aprendizagem dos alunos de forma contextualizada e crítica.

Os professores recém-formados trazem insegurança no desenvolvimento da atividade profissional já que a grande maioria dos cursos de Licenciatura em Química não superou o modelo da racionalidade técnica. Por isso, discute-se muito que é necessário e importante refletir sobre os conhecimentos construídos nos cursos de formação inicial em Química e sua aplicação na escola (SCHNETZLER, 2000). O professor é o produto do curso (ou da universidade) que o formou, assim torna-se igualmente importante a discussão sobre como os cursos de Licenciatura preparam os docentes químicos, se existe a consciência de que estes cursos são importantes para a atuação profissional dos futuros professores, e consequentemente, na formação dos alunos das escolas de ensino básico.

Esperamos que esta tentativa de construir o perfil profissional dos docentes químicos que atuam nas escolas públicas pertencentes à Diretoria de Ensino de Votorantim contribua de alguma forma para que se busque saídas que possam auxiliar a todos na melhoria das práticas pedagógicas e dos programas escolares propostos, aumentando assim a autoestima dos professores, que por sua vez estarão trabalhando para que tenhamos um ensino melhor, uma sociedade mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - Ensino Médio), p. 1-109, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 438 p.

_____. **Para que(m) é útil o ensino?** 2. ed. Canoas: ULBRA, 2004. 172 p.

DUARTE, Z. S.; OLIVEIRA, A. R. A Teoria Crítica como Referência de Práticas Emancipatórias na Escola Pública. **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – Confluências,** Eixo: Educação e Filosofia. Santa Maria, p. 1-10, 2006.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. Aprender Química: Promovendo Excursões em Discursos da Química, 2005. In: ZANON, L. B. e MALDANER, O. A. (Org.) **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 191-209.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química** – Professores/Pesquisadores. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 424p.

_____. Uma História Pessoal no Ensino da Química, 2010. In: MÓL, G. S. (Org.) **Ensino de Química** – visões e reflexões. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 105-119.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 25 – 40, 1999.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. de. (Org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. CAPES/PROIN/UNIMEP, Piracicaba, p. 12 - 41, 2000.

_____. Por um ensino de Química relevante: análise do vídeo "A vida das embalagens". **TV Escola: série Com Ciência**, Brasília, p. 1-5, 2004.

_____. Trilhas e Projeções da Pesquisa em Ensino de Química no Brasil, 2011. In: MÓL, G. S. (Org.) **Ensino de Química** – visões e reflexões. Ijuí: Unijuí, 2012. P. 65-84.

TREVISAN, T. S. e MARTINS, P. P. A prática pedagógica do professor de Química: possibilidades e limites. **UNIrevista**, São Leopoldo, n. 2, p. 19-30, 2006.

O PROCESSO DE INSERÇÃO NA ESCOLA NO CONTEXTO DO PIBID

Laura Noemi Chaluh, UNESP, lchaluh@rc.unesp.br; Maria Antonia Ramos de Azevedo, UNESP, razevedo@rc.unesp.br; Andréia Osti, UNESP, aosti@rc.unesp.br; Bruna Casadei Moraes, UNESP, brunamoraes.bruna@hotmail.com; Camila Ribeiro de Oliveira, UNESP, camila.ribeiro_o@hotmail.com; Emille Gomes Paganotti, UNESP, dois.e@hotmail.com; Janaina Alves da Silva, UNESP, janaina.alves.silva@hotmail.com; Juliana Tempone Ricci, UNESP, juul.ricci@hotmail.com; Pamela Nadai Guisantez Zanetti, UNESP, pamelazanetti@hotmail.com; Rafaela Montanari, UNESP, rafaela.montanari@gmail.com; Rebeca Ijano Antunes, UNESP, rebecaijano@gmail.com; Thais de Souza Camargo, UNESP, thaisp.camargo@gmail.com; Vanessa Landim Bianconi, UNESP, van_landim@hotmail.com; Bétsamar Scopinho Martins, Professora Prefeitura de Rio Claro, di_bet@hotmail.com; Débora Helena Spadari, Professora Prefeitura de Rio Claro, dhspadari@gmail.com

Resumo: Esse trabalho socializa as atividades desenvolvidas no contexto do subprojeto Pibid/Pedagogia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP (Rio Claro), a partir de março de 2014. O grupo está constituído por 10 bolsistas, duas professoras supervisoras, duas professoras orientadoras da universidade e a coordenadora do Pibid. O subprojeto é desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Rio Claro/SP com a qual mantemos parceria desde 2010. Com a equipe escolar vimos a necessidade conjunta de organizar o trabalho pedagógico da escola tendo como foco o incentivo das práticas de leitura. A proposta de trabalho pretende contribuir na promoção de sujeitos leitores, os alunos da escola e o coletivo de professores a partir de projetos interdisciplinares que considerem a literatura como pauta para a formação de leitores. Para compreender o movimento da escola e nela atuar, as bolsistas desenvolvem várias atividades: a) acompanham semanalmente o trabalho da professora em sala de aula, b) compartilham com estas os espaços institucionalizados denominados HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) no qual pensam propostas de trabalho em forma conjunta, c) participam dos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para compreender de que forma acontece a formação de professores na escola e a organização do trabalho pedagógico, d) mantém encontros com as professoras supervisoras de modo a articular o trabalho pedagógico desenvolvido com as professoras parceiras e pensar propostas de trabalho para desenvolver com a escola toda, e) participam de encontros com as professoras da universidade (orientadoras e coordenadora) para aprofundar a temática central do projeto e questões específicas acerca do exercício da docência e, ainda, problematizar o andamento do trabalho na escola, f) participam também do grupo escola, espaço de socialização de suas vivências no contexto escolar, apenas as bolsistas participam. No primeiro semestre deste ano, as bolsistas, pensaram e desenvolveram com a professora parceira um projeto de leitura. Neste trabalho, temos a intencionalidade de problematizar os caminhos percorridos pelas bolsistas no processo de inserção no contexto escolar. Como resultados preliminares percebemos que as bolsistas têm enfrentado o desafio de fazer parte do espaço escolar entendendo sua cotidianidade e complexidade e têm reconhecido e legitimado a importância de compartilhar o fazer docente com as professoras que acompanham semanalmente, valorizando as parcerias construídas. Para mostrar esse processo iremos analisar escritas produzidas pelas bolsistas: diário de campo e autoavaliação do primeiro semestre na escola.

Palavras-chaves: formação inicial; cotidiano escolar; escrita

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as atividades do subprojeto Pibid/Pedagogia desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Rio Claro/SP desde março de 2014. As ações propostas nesse projeto foram pensadas a partir das necessidades da escola parceira via articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma e levando em consideração o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP.

Nossa proposta de trabalho tem como foco o incentivo das práticas de leitura. Para isso as atividades foram pensadas de maneira a atingir os alunos da escola e o coletivo de professores na promoção de projetos interdisciplinares que considerem a literatura como pauta para a formação de alunos leitores. A ideia de trabalhar com a questão da leitura e da formação do leitor surgiu a partir da necessidade e do desejo da escola em formar um educando consciente e autônomo, que saiba analisar e interpretar a realidade, situando-se na sociedade e posicionando-se na busca de alternativas para transformá-la. Para isso, busca garantir a circulação do conhecimento, da multiplicidade de pensamentos, bem como a humanização nas relações decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem (PPP, Escola Dante Egreggio, 2011, p. 39). Em consonância, o projeto da universidade, reforça a importância da Literatura para a formação tanto dos alunos do ensino fundamental quanto para os bolsistas Pibid – professores em formação.

Articulando o PPP da escola com o projeto Pibid, podemos observar que o eixo central do trabalho que iremos desenvolver busca "Formar leitores, possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação"; "Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, compreendendo os diferentes tipos de textos que permitam aos educandos compreender e atuar no mundo em que vivem" (ESCOLA DANTE EGREGGIO, 2011, p. 22-25).

Pensando na formação leitor, de acordo com Geraldi (1985), é preciso recuperar a vivência dos alunos e para isso é necessário resgatar suas histórias enquanto leitores e propiciar um maior número de leituras. A qualidade está dada pela profundidade e contato com várias leituras. Em função disso elaboramos uma proposta interdisciplinar. Quando afirmamos desenvolver uma proposta interdisciplinar, queremos direcionar o trabalho pensando na importância de criar espaços coletivos para que os futuros professores vivenciem o exercício do diálogo e a interlocução e na legitimidade dos saberes produzidos na escola pelos docentes em exercício e pelos futuros professores. Desta forma acreditamos que as ações propostas guardam relação com os objetivos do Programa Pibid uma vez que possibilitará que os bolsistas tenham vivências a partir do contato com a realidade escolar, terão a oportunidade de desenvolver metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino dos conteúdos curriculares relacionados com a literatura e

as práticas culturais tendo como proposição desenvolver um trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento.

Ao viver a realidade do cotidiano escolar, poderão compreender a cultura singular da escola onde estão inseridos enxergando os conflitos que enfrentam professores e gestores, diariamente.

Neste trabalho refletimos acerca do processo de inserção das bolsistas no contexto escolar. Discutimos três questões atreladas aos sentimentos e vivências das bolsistas e que têm a ver com a insegurança, a possibilidade de assumir a aula e a parceria estabelecida com as professoras da sala de aula como uma dimensão formativa tanto para a bolsista como para as professoras. Para análise desse processo utilizamos diário de campo das bolsistas e a autoavaliação (junho 2014). Esta última foi elaborada em duas partes: a) descrição de atividades e reflexão acerca do processo vivido e b) escolha de um objeto que representasse aquele processo, justificando essa escolha.

DA FORMAÇÃO DAS BOLSISTAS

As bolsistas Pibid acompanham semanalmente o trabalho pedagógico de uma professora na sala de aula, tendo como foco contribuir com propostas vinculadas às práticas de leitura e literatura. Porém, a formação das bolsistas não fica restrita à sua entrada nesse espaço.

Diferentes encontros foram propostos, seja na escola como na universidade. Os encontros realizados no contexto universitário envolveram em alguns momentos as professoras supervisoras da escola parceira; a professora coordenadora do PIBID e as professoras colaboradoras da universidade junto às bolsistas por meio de um processo coletivo de construção reflexiva acerca das atividades que seriam realizadas pelos diferentes sujeitos nos espaços da escola parceira como, também, na universidade.

Esses encontros foram organizados em agenda própria com atividades que contemplavam o estudo teórico frente às demandas formativas por meio de textos que tratavam das seguintes temáticas:

1. A formação de leitores;
2. O papel da literatura na formação integral de alunos e professores;
3. Estudos acerca do Projeto Político Pedagógico da escola;
4. Planejamento de ensino;
5. Atividades docentes,
6. Processos avaliativos: critérios e instrumentos

Junto às discussões teóricas dos encontros ocorridos na universidade foi garantido um espaço de diálogo acerca das experiências vivenciadas pelas bolsistas junto às professoras que as acolheram e trabalharam com elas.

É interessante constatarmos o processo vivido nesses encontros onde por meio de falas absolutamente significativas, as bolsistas apresentavam seus olhares por meio de suas "lentes" desenhando momentos marcantes que as auxiliaram a analisar aspectos acerca do papel da docência, o desafio da construção da identidade docente e o entendimento acerca de viver a escola num verdadeiro espírito de pertencimento e aprendizagem.

Para todos os envolvidos no Pibid é grande o desafio de estabelecermos ora no espaço da escola ora no espaço da universidade como, também, nesses ambos espaços um espírito verdadeiro de estar de forma a crescer e emergir um sentimento de pertencimento para que possamos apreender transformando o espaço de formação da escola e da universidade em lugares de formação.

Além dos encontros na universidade, existem os encontros das bolsistas na própria escola, encontros esses que são coordenadoras por duas supervisoras da escola.

As professoras supervisoras, percebendo que as alunas bolsistas de iniciação à docência buscam na escola, oportunidades de experimentar vivências que possam colaborar em sua formação de futuras professoras, tais como: conhecer o trabalho e a prática docente bem como a dinâmica e o cotidiano escolar, procuram mediar parcerias frutíferas junto aos docentes parceiros das mesmas. Tal mediação objetiva proporcionar às bolsistas oportunidades para reflexão e confronto entre a teoria e a prática desenvolvida no cotidiano escolar bem como o conhecimento das habilidades e das potencialidades relacionadas à sua futura profissão.

Assim, buscando estabelecer parcerias frutíferas, as professoras supervisoras conversam com os professores parceiros das bolsistas, motivando-os a colaborarem com seus saberes, posturas e posicionamentos perante a educação e a construção de conhecimento, possibilitando às alunas ver como se mantém uma sala de aula em andamento, como se dão as relações professor/aluno em diferentes situações de aprendizagem, como se constroem relações de respeito e confiança mútuos.

Além desse trabalho mediador entre professoras parceiras e bolsistas, as professoras supervisoras, nas reuniões promovidas na escola, oportunizam as trocas de experiências entre as bolsistas, objetivando a partilha e a compreensão das singularidades de cada parceria construída, bem como apurar o olhar das bolsistas para as diferenças que se mostram nessas parcerias - entre cada sala de aula, entre cada grupo de alunos que as compõe, na maneira como cada professor conduz sua sala de aula, nos conflitos existentes nestas práticas. Essas práticas têm a

intencionalidade de que as alunas, futuramente, consigam tomar decisões para lidar com situações apresentadas no cotidiano escolar.

Para esses encontros na escola, que no início aconteciam a cada três semanas e que posteriormente foram planejadas a cada duas semanas, são as professoras supervisoras que definem as pautas de reuniões conforme necessidades que percebem com o contato com as alunas bolsistas, em relação à escola, às parcerias, ao planejamento de atividades parceiras, levando inclusive sugestões de atividades para ajudar a elaboração dos projetos de literatura que todas estavam desenvolvendo.

As professoras supervisoras também procuram incluir nessas pautas alguma leitura para fruição ou reflexão. Neste momento as alunas também participam com leituras ou contação de histórias, que contribuem com o projeto de literatura desenvolvido por todas as salas. Trocam experiências e sugestões de atividades tornando o trabalho mais rico e criativo.

Nessas reuniões, as alunas bolsistas ainda têm possibilidade de socializar algumas situações conflitivas e problemas encontrados e, coletivamente, buscava-se solucioná-los. As professoras supervisoras, nestes momentos, mantem um olhar atento aos fatos relatados pelas bolsistas para procurarem compreender o quanto toda aquela vivência com a prática escolar estava repercutindo em suas formações.

Além disso, nesses encontros também conversam e definem sobre planejamento de atividades que viessem a realizar conjuntamente, envolvendo toda a escola e indo além da parceria bolsista-professor. Temos como exemplo, o teatro de bonecos apresentado por todas as bolsistas, para todos os alunos, envolvendo os temas trânsito e meio ambiente.

Visando uma ampla formação das bolsistas, as professoras supervisoras, com a autorização da equipe gestora da escola, são responsáveis por oportunizar a elas a participação em HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), atividades festivas, reuniões de pais, atividades pedagógicas extraescolares etc. Momentos estes que ampliavam a convivência das alunas bolsistas no ambiente escolar e o contato com suas especificidades.

As professoras supervisoras, como participantes do projeto Pibid e da comunidade escolar, também tem a responsabilidade de esclarecer dúvidas e divulgar o trabalho desenvolvido pelo Pibid na escola. Como auxílio para tal, foi montado um mural informativo de apresentação do Pibid e painéis dos trabalhos concretos, para que toda a comunidade escolar e as famílias estejam sempre atualizadas dos trabalhos desenvolvidos com a parceria universidade - escola.

O projeto alcançou, até aqui, aspectos relevantes na formação tanto das bolsistas, quanto dos professores supervisores e colaboradores, nas relações estabelecidas entre os envolvidos, na consideração das famílias pelos trabalhos desenvolvidos e, sobretudo, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, enriquecido a partir da parceria entre escola e universidade.

DA INSERÇÃO NA ESCOLA

Como entrar na escola? Com que lentes? O que observar? Quais as relações que estabelecemos com os sujeitos da escola? Estas são algumas das inquietações das bolsistas e professores universitários ao ter a proposição de fazer parcerias com a escola pública assumindo um compromisso com a educação e com a formação inicial dos futuros professores.

No contexto deste trabalho, essas perguntas cabem aos sentimentos das bolsistas do Pibid, no processo de inserção na escola. Processo no qual entram no mundo da escola sem certezas acerca dos modos de agir nesse contexto. Entram na escola não mais como alunas e sim como futuras professoras.

Acreditamos que o cotidiano escolar é complexo e que ele pode ser apreendido a partir de certos princípios que guiam a nossa forma de pensar a formação das bolsistas. Importa-nos que elas tenham

> [...] a possibilidade de sentir e experienciar o cotidiano escolar, o que implica *viver* os acontecimentos, refletindo e aprendendo com eles. Implica enxergar os pequenos acasos, as minudências que envolvem o dia a dia da escola e compreendê-los. Enxergar/observar com um olhar crítico, não para fazer julgamentos, e sim para compreender o que se passa, levando em consideração a singularidade da escola e as pessoas que a constroem (CHALUH, et al., 2013, p. 8-9).

Nesse sentido é que pensar a realidade escolar significa pensar a realidade *vivida*, pensar nos acontecimentos vividos e aprender com eles. Entender a singularidade da escola, entender que a escola é uma construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 1986), e procurar na singularidade da escola a sua positividade, o que implica entrar-se na escola e olhar o que nela existe, vendo a escola em si mesma, considerando o que nela acontece.

A inserção na escola também passa pela construção de vínculos que as bolsistas e toda a equipe da universidade estabelecem com os sujeitos da escola. Vínculos que precisam de tempo para serem construídos...

Vínculo de confiança para que os sujeitos que estão na escola saibam que estamos lá para construir junto, para trabalhar colaborativamente na melhoria da educação pública, contribuindo com nossas ações com a aprendizagem das crianças. Vínculos afetivos que se estabelecem com professoras e alunos na/da escola.

As bolsistas, que ao estar no contexto escolar, assumem um compromisso não só com a escola pública, mas também um compromisso com a própria formação de seu fazer docente já que não são meras expectadoras do fazer dos outros, elas são chamadas a agir com professores a alunos.

A parceria escola-universidade chama à interlocução como instância fundamental para que esta de fato possa acontecer. Encontros da escola com a universidade, que no diálogo repensam concepções e ações atentas à formação de todos os que da parceria fazemos parte.

DO PROCESSO VIVIDO PELAS ALUNAS: DA INSEGURANÇA

Neste ponto, abordamos a questão da insegurança, sentimento vivido pelas pibidianas no primeiro contato com a escola e com a sala de aula que acompanham a partir de março de 2014.

A palavra insegurança surge em muitos dos registros elaborados pelas bolsistas e nos encontros dos quais elas participam. Uma vez que esta é uma experiência nova para todas, a insegurança esteve presente em diversos momentos, de modos diferentes, uma constante na fala de todas.

Sendo assim, socializaremos escritas produzidas referentes à temática:

> *O primeiro contato com a sala de aula que acompanharei, foi marcada, e não poderia ser diferente, por muita ansiedade e apreensão, causada pela insegurança de não conhecer a professora e as crianças. Mas diferente do que eu imaginava e do que estava sentindo, fui muito bem recebida, nos primeiros 10 minutos em sala e já comecei a me sentir como se já estivesse ali há dias, acompanhando a sala. Fui surpreendida pela recepção da professora e principalmente pelas crianças* (Rafaela, registro 14 de março de 2014).

> *Cheguei meio insegura e muito ansiosa, mas logo me soltei e já estava conversando com as crianças. A Marta me recebeu muito bem e já me mostrou a pasta do alfabeto feita com o desenho dos alunos.*
> *Depois do intervalo a professora me pediu para contar uma historia para os alunos. Eu não tinha nenhuma pratica e como era meu primeiro dia eu gelei, mas foi super legal essa experiência. Eles prestaram atenção e depois fizeram um desenho sobre a história contada (Simbad). Uma coisa que achei o máximo foi que eles se lembraram da história, das palavras que usei para contar. ADOREI mesmo*

> *essa experiência. Fui embora e eles me perguntaram se eu já ia voltar no próximo dia e todos me abraçaram* (Bruna, registro 13 de março de 2014).
>
> *Desde o começo foi um processo de adaptação. Eu entrei insegura, só observando as aulas e vendo até onde eu poderia interferir e dar ideias. [...] com muita paciência eu fui me encaixando na rotina e agora consigo dar sugestões diferentes para concretizar as atividades. Hoje temos uma relação sólida, de companheirismo e que foi conquistada com muita paciência e dedicação, porque tudo tem que ser cativado* (Bruna, avaliação junho 2014).
>
> *Meu relacionamento com Bét, a princípio, foi de adaptação, pois mesmo que a conhecesse, não era com essa proximidade de professora, visto que antes ela era minha supervisora. Nos anos anteriores eu acompanhava uma professora mais calma e Bét, assim como eu é bem agitada. Então esse primeiro contato agora como professora parceira foi diferente, foi de conhecer alguém que já se conhece. Quanto aos alunos, senti o mesmo, eu já os conhecia, mas agora foi um outro conhecer, que demorou umas duas a três semanas, até que viessem me beija e abraçar quando entrava pela sala. Foi como namorar um amigo, você já o conhece, mas agora vai conhecer um outro lado que não conhecia, e com isso as vezes vem a insegurança* (Camila, avaliação junho 2014).

Esse sentimento de não estar seguro não era por algo que seria perigoso para as bolsistas, mas por algo que se parecia ao sentimento de "desamparo". Essa sensação de desamparo guarda relação com a ideia de estar saindo da universidade, para viver e colocar em prática o que se aprende nela, mas sem ter as professoras da universidade por perto, para nos dar certa direção no cotidiano escolar. Acreditamos que quando algo novo está por vir sempre surge a falta de segurança. Essa sensação foi se quebrando no momento em que entramos na sala de aula.

A insegurança foi só no primeiro momento, já que era um ambiente novo no qual as bolsistas começariam a vivenciar semanalmente. Com o passar do tempo foram interagindo com a escola e os sujeitos da escola com elas, o estabelecimento de laços foi aumentando a cada dia, tanto no grupo de bolsistas quanto na escola.

No momento que as bolsistas construíram seu próprio espaço, o sentimento de segurança foi surgindo. Através das escritas é possível notar que o momento inicial de segurança foi vivenciado com a conquista do espaço da sala de aula e após um processo de adaptação e entrosamento em sala, com a professora e com os alunos. O que aparece como central para que esse processo fosse possível, foi a recepção dos alunos, uma vez que a maior insegurança das bolsistas estava atrelada à entrada em sala de aula, tanto como como observadora e fundamentalmente, como uma pessoa atuante.

(EN)FRENTE À SALA DE AULA

Durante a fase de inserção das bolsistas na escola, se mostrou muito forte a forma como o posicionamento delas frente à turma é importante para que elas se sintam seguras e tomem frente da sala, não como meras coadjuvantes, mas atuantes de grande importância neste contexto.

O fato de não estar apenas observando e sim atuando e participando deste espaço, não apenas de sala de aula, mas da rotina do professor, permitiu que as futuras professoras se enxergassem como tal. As atividades planejadas, propostas e realizadas em sala de aula junto à professora parceira foi norteador para que elas assumissem de fato o ato de serem e quererem ser professoras.

Ao se aplicar as atividades planejadas e tomar frente diante da turma permitiu que as bolsistas se aproximassem mais dos alunos, bem como da professora, o que viabilizou um maior envolvimento, não apenas na relação professor-aluno, mas nas relações afetivas até então não estabelecidas. Ao permitir que as relações fossem além da relação "professor-aluno", os alunos se sentiram mais a vontade para tirar dúvidas, conversar sobre problemas pessoais e reconheceram as bolsistas como professoras.

A seguir destacamos alguns registros das bolsistas, nos quais fica evidente a importância que teve para elas o momento no qual assumiram a sala de aula:

> *Ter a sensação de ter o controle sobre uma sala de aula é inexplicável! Foi nessa aula que conseguiu esse êxito pela primeira vez, e sem o auxílio da professora fazer com que a sala ficasse calma, em silêncio, ao realizarem as atividades.*
> *Foi a primeira vez também que assumi a sala de aula por um maior tempo, [...] posso dizer que foi uma tarefa difícil, pois como a atividade inicial da aula seria o recorte de textos e jornais para que eles reconhecessem a pontuação. No começo da atividade a sala se manteve agitada, mas aos poucos fui me impondo e fui conseguindo do meu modo, fazer com que eles se concentrassem na atividade, penso que se já não estivesse acompanhado por um longo tempo e se não conhecesse os alunos não iria conseguir dar andamento na atividade, nesse momento percebi que meu envolvimento com os alunos e a minha rotina de estar presente uma vez por semana foi essencial para o sucesso da aula* (Rebeca, registro 6 de maio de 2014).

> *Acordo às 6 da manhã num dia frio, difícil de sair da cama e meu humor (ou mau humor) matinal é gigante!*
> *Saio da cama a muito custo e me conecto ao mundo virtual, no facebook [...], hoje é meu aniversario! Choro, mas de alegria, choro porque aquelas palavras levaram meu mau humor embora e porque hoje é meu aniversario. Adoro comemorar! Me sinto renovada e assim encaro minha rotina de quarta: ir a escola.*
> *Preparei uma atividade sobre o dia das mães, nada grandioso mas com a expectativa por ser a primeira atividade sozinha frente à sala... Chego à escola, ainda com muito sono e mostro a atividade para a professora [...]. Entro na sala de aula, sou surpreendida com um grande coro cantando parabéns. Fico feliz, mas*

eles não são tão próximos a mim para um abraço, apenas uns parabéns à distância...
A professora começa com as atividades do dia e espero a minha vez caminhando pela sala e observando a escrita. Vejo que ela precisa de ajuda para a colagem das atividades nos cadernos e saio auxiliando de carteira em carteira.
Um aluno que pouco fala e que sempre se manteve distante me diz: Jana, tá certo? Eu digo: muito bem, isso mesmo! Ele sorri e diz para o colega: Viu, a Jana disse que fiz certinho!
Rio por dentro e este é meu primeiro momento feliz na sala neste dia...
A professora diz: Hoje a Jana que vai dar a aula! E todos gritam: Ebaaaa! – segundo momento feliz e primeiro momento de ansiedade.
Começo a falar com eles se sabem o porquê de se comemorar o dia das mães, eles respondem que para mostrar o carinho por elas. Eu vou ouvindo as respostas e depois digo que vou contar a historia do dia das mães. Conto, explico e depois faço alguns questionamentos para ver o entendimento. Abro a roda para falar sobre mãe, se alguém não tem ou se conhece alguém que não tem.
Levanto questões como: não é preciso presente para se comemorar o dia das mães, que isso é apenas comercial. Volto para a história, na qual a inspiradora do dia das mães fala de sua tristeza pela data ter se tornado comercial.
Depois entro na parte histórica em que para homenagear a mãe ela distribui 500 cravos anualmente, e eis que vejo caras de estranhamento, questiono: vocês sabem o que é cravo?
-Sim, aquele que pode virar espinha no rosto!
Rio internamente e digo que este também é cravo, mas que o da história é outro, questionando se alguém sabe.
-Aquele que coloca em cima do beijinho! –digo que este também é e explico que as vezes uma palavra pode ter vários significados, e que o cravo em questão é outro, explicando enfim, eles não sabiam... Me olham fascinados pela descoberta... finalizo o debate e explico sobre a confecção dos cartões, distribuindo os cartões a eles. Aos poucos perdem a timidez e vão me chamando: Jana, posso pintar assim, e assim?
Pode pintar como quiser, faça como achar que sua mãe gosta!- eles me olham, estranham o "como quiser", mas pintam...
Um aluno termina e vem me abraçar: Feliz aniversário, Jana! Obrigado por vir hoje!- terceiro momento feliz!
Mais uns 5 vem e repetem, quase todos juntos, quase caí pelo montinho de abraços- quarto momento feliz!
E meu começo de aniversário não poderia ter sido melhor! Ver que algo que considero pequeno pode fazer muita diferença... e assim vou me constituindo professora, me aproximando cada dia daquilo que quero pra mim (Janaina, registro 30 de abril de 2014).

Meu objeto[autoavaliação] é algo que eu trabalhei com os alunos, ele me marcou muito, pois foi ele que fez com que eu me inserisse efetivamente na sala de aula assumindo a mesma como professora. Ele me permitiu trabalhar com a interdisciplinaridade, pois ao mesmo tempo em que eu trabalhava com a literatura lendo ele para os alunos, trabalhei fauna, flora, extinção e folclore. A partir dele é que planejei as atividades e tomei a frente na classe, aí fui me sentindo professora, senti o empoderamento, a capacidade de ser professora. Meu objeto escolhido é o livro Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Guará ele me remete ao Pibid, pois o Pibid é a iniciação a docência, e é exatamente isso que esse livro me proporcionou a inserção na sala de aula iniciando a minha docência (Pamela, escrita 23 de julho de 2014).

Ao ter esse espaço e essa abertura por parte das professoras, as bolsistas conseguiram mais do que se aproximar dos alunos e de suas professoras parceiras, entender suas potencialidades como futuras professoras. Estão vivenciando que por mais que sejam ainda professoras em formação, em sua maioria, jovens e inexperientes, ao se deparar com a sala de aula, algo que ainda é novo para quase todas, podem partilhar e participar deste movimento de ministrar atividades/aulas e leituras as torna mais seguras e capazes de (En)FRENTAR a sala de aula.

A PARCERIA COMO FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO

Com a inserção das pibidianas na escola, aconteceram movimentos na sala de aula e fora dela. E, com esses movimentos, vivenciaram uma aprendizagem contínua.

Durante a experiência no Pibid, as bolsistas precisam, desde o início, se despir de padrões, de modelos, de saberes absolutos, estando abertas às novas possibilidades, às trocas, às novas experiências.

Acerca da formação destacamos dois aspectos que são relevantes. Um deles, a importância da formação das bolsistas ao terem a experiência real de fazer parte do cotidiano da escola pública, fazendo parte de uma proposta que une a universidade e escola. O segundo aspecto é a importância da presença em sala de aula e a troca de experiências e saberes entre a professora parceira e bolsista. Nesse último aspecto, percebemos que o Pibid também promove a formação continuada para essas professoras parceiras, para as professoras que abrem as portas de suas salas de aulas para que as bolsistas participem da vida com os alunos. Acreditamos que esse encontro também é formativo para as professoras parceiras uma vez que as bolsistas apresentam no seu fazer e pensar outras abordagens teóricas e estudos sobre formas diferenciadas de aprendizagem.

Nessa troca de experiências há um entendimento também acerca da importância do trabalho do professor (não individual e solitário), mas sim coletivo. Foram desenvolvidos projetos com outras classes da mesma série e, em outros momentos, foram socializados trabalhos de um grupo de alunos para outras turmas, tendo resultados positivos ou não.

> *Defino como intensa a experiência desse primeiro semestre no Pibid. Digo intenso, pois não soube de início o quanto a minha presença na escola e na sala de aula poderia influenciar de alguma forma o ambiente como todo. O nosso pouquinho toma dimensões que não imaginava [...] fui muito bem acolhida tanto pela professora quanto pela classe. A minha relação com a professora foi realmente de*

> *parceria, foi cultivada e conquistada, e conseguimos planejar projetos que os alunos se identificaram e gostaram bastante. E, também, ela permitiu que eu assumisse de fato a classe em atividades direcionadas que havíamos preparado, às vezes, me ajuda com sugestões para melhora ou incentiva para que continue o trabalho. Além disso, aceitou muito bem minhas ideias e contribuiu com as delas de forma que efetivamos os projetos e planos de aula que pensamos em conjunto antes de efetivá-las em classe. E os alunos corresponderam com nossas expectativas, empenhando-se bastante nas atividades desenvolvidas e mostrando entusiasmo em fazê-las* (Emille, autoavaliação julho 2014).

No último encontro do primeiro semestre, houve espaço para fazer uma autoavaliação do processo vivido na escola. Como parte dessa autoavaliação, foi solicitada a escolha de um objeto que representasse a participação na escola. Essa atividade foi desenvolvida pelas pibidianas, pelas supervisoras da escola e pela coordenadora do Pibid com o intuito de que todas pudessem refletir sobre suas práticas e sobre os aprendizados adquiridos, colaborando umas com as outras em mais este momento, trazendo à tona sentimentos e experiências vividas em sala de aula e fora dela. A fala da bolsista a seguir, reflete esta experiência a associando com uma massa de modelar.

> *Penso que nada pode definir melhor este meu primeiro semestre no Pibid. [...] A massa de modelar sugere essa flexibilidade. Sugere ainda possibilidades... de criar, de transformar, de modelar e se não der certo, de recomeçar. Entendo modelar, neste caso, no sentido de se deixar conduzir pelo aprendizado. Aprender com a professora parceira, assumir algumas características suas, trazer outras [...]* (Vanessa, autoavaliação julho 2014).

A relação entre professores e bolsistas, desde que seja aberta e de fato parceira, modifica seus propósitos e transforma o dia a dia do aluno, que vivencia a novidade de um trabalho coletivo na escola. A busca pela flexibilidade dos saberes e da rotina escolar, bem como da postura do professor em sala de aula é algo primordial para o desenvolvimento do projeto.

Sendo assim, levando-se em consideração os aspectos apontados anteriormente, a parceria reflete no conhecimento do aluno bolsista de Iniciação à Docência e no professor que aceita esse aluno em sua prática escolar como uma formação continuada, agregando à graduação do aluno e nas vivências do professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As bolsistas deixaram-se afetar pelo cotidiano, pelo *vivido*, "despojando-se de preconcepções teóricas e de preconceitos adquiridos no senso comum, permitiram-se experimentar

realmente, deixando que o cotidiano fosse se apoderando deles, tombando-os e transformando-os" (CHALUH, et al. , 2013, p. 12). Elas entraram na escola para refletir sobre a educação e, nesse movimento, forma se constituindo professoras estando com professoras e alunos no cotidiano escolar.

Finalizamos este trabalho com a certeza do inacabamento do processo..., e do inacabamento enquanto sujeitos. Na crença que aprendemos a cada momento, em cada situação, com cada um dos sujeitos da escola. Inacabamento que mostra novas aprendizagens provenientes das angústias, medos, conquistas e desafios que fazem do exercício da docência o que nos alimenta e dá sentido às nossas ações.

REFERÊNCIAS

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade:** pesquisa na e com a escola. 2008, 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CHALUH, Laura Noemi; et al. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações.** Piracicaba: UNIMEP, v, 20, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1699>. Acesso em jan. de 2014.

ESCOLA DANTE EGREGGIO. **Projeto Político Pedagógico.** Rio Claro, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderely (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel (PR); ASSOESTE, 1985, p. 77-89.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. (Orgs.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.

O QUE VAMOS ESTUDAR DURANTE O ANO? A FORMAÇÃO CONTINUADA PENSADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.

Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo; Doutoranda em Educação – UNESP – RC; rosemeiremra@hotmail.com
Áurea Maria de Oliveira; Professora Doutora – UNESP – RC; amols@uol.com.br

Resumo: A formação em serviço, em seu modo organizativo diferenciado, quer seja em grupos de estudos, trabalho coletivo e/ou individual são fundamentais para a reflexão da prática pedagógica a partir de um referencial teórico que subsidiará essa reflexão. Não acreditamos n*a* formação continuada, enquanto a estratégia que irá sanar todos os problemas educacionais, enquanto um atendimento a formação precária da formação inicial docente, mas sim ao aprimoramento dos profissionais da educação nos avanços, renovações e inovações de suas áreas dando sustentação a sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais em função dos resultados das pesquisas em educação, as produções científicas, técnicas, culturais ou mesmo para atender a proposta pedagógica das unidades educacionais, que acontecem nos espaços de estudos contemplados na jornada de trabalho pedagógico coletivo, individuais, nas reuniões pedagógicas. Desse modo a formação continuada que ocorre nas escolas nos momentos de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) se torna uma ferramenta fundamental para contribuir com o pensar da prática docente e consequentemente contribuir com o processo de ensino aprendizagem da criança. Esse texto trata-se do relato de experiência da formação continuada ocorrida em escola pública municipal de Educação Infantil no ano de 2013. Tem como objetivo apresentar o planejamento a partir da temática que surgiu do interesse do professor, da observação diagnóstica do coordenador pedagógico e da contribuição da professora coordenadora do Ensino Fundamental que recebe as crianças da escola egressas no final do ano letivo. Além disso, também, apresenta o impacto que essa formação teve no resultado do trabalho no ano letivo e suas contribuições.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; HTPs; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Educação Infantil "Benjamin Ferreira" está localizada na região central no Município de Rio Claro e é parte de um complexo que abrange o Centro Social Urbano que atende a comunidade de diversas formas. No ano de 2014 atendeu um total de 135 crianças no período regular vindas de diversos bairros da cidade filhos de famílias que trabalham próximo à escola, devido a sua localização central e, também, das crianças que

moram no seu entorno. Muitos das crianças são filhas de ex-alunos. Divididas em dois turnos manhã e tarde, a escola também atende 20 crianças que frequentam o período integral, no período da manhã ficam no ensino regular e à tarde no Projeto Recriando. Ao todo são 08 salas de aula. Dentre os educadores que atuavam, na época, na Unidade Educacional tivemos um total 07 docentes no período regular[1], 01 no Período Integral e 01 nas aulas de Educação Física.

A Proposta Pedagógica da unidade educacional tem como eixo norteador do currículo o desenvolvimento integral das crianças, por meio do brincar pautando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, que são orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para as crianças. De acordo com as diretrizes pedagógicas da escola ressaltamos que:

> essa proposta pedagógica põe o foco na ação mediadora da Instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que desperta o interesse das mesmas. Assim, na E.M. "Benjamim Ferreira" oportuniza-se às crianças vivências em um espaço educativo onde o lúdico, a alegria e o prazer de estar na escola sejam experiências essenciais e cotidianas na ação pedagógica, assumindo a responsabilidade na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, voltado para a Construção da autonomia e que partilha com a comunidade escolar (familiares/ funcionários) a responsabilidade na tomada de decisões por meio dos colegiados, no processo democrático.[2] (PPP, 2011)

Isto posto, torna-se necessário enfatizar que a formação em serviço, em seu modo organizativo diferenciado, quer seja em grupos de estudos, trabalho coletivo e/ou individual são fundamentais para a reflexão da prática pedagógica a partir de um referencial teórico que subsidiará essa reflexão. Torna-se necessário esclarecer que ao falarmos em formação continuada estamos falando de um espaço que privilegia o aprimoramento dos profissionais da educação nos avanços, renovações e inovações de suas áreas dando sustentação a sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais em função dos resultados das pesquisas em educação, as produções científicas, técnicas, culturais ou mesmo para atender a proposta pedagógica das unidades educacionais, que acontecem nos espaços de estudos contemplados

[1] Apenas uma docente não possuía formação em nível superior, 05com pós-graduação latu senso; 01 com pós-graduação stricto sensu (doutoranda em Educação), 01 cursando pós stricto sensu (mestranda em Educação).
[2] Projeto Político Pedagógico da Municipal Escola Benjamim Ferreira.

na jornada de trabalho pedagógico coletivo, individuais, nas reuniões pedagógicas. Ou seja, não entendemos formação continuada, enquanto a estratégia que irá sanar todos os problemas educacionais, com relação a formação precária da formação inicial docente (GATTI, 2008).

Pesquisa realizada por Archangelo (2010) mostrou que a obtenção de diploma de curso superior e ou certificados, em cursos de formação continuada oferecida pelos municípios ou órgãos distintos do poder público/ privado não garantem a modificação da prática, não possibilita a tomada de consciência para uma mudança real no fazer pedagógico. A autora parte do princípio de que o docente também está em processo de construção de seu conhecimento e somente poderá vir a modificar a sua prática educacional se, nos espaços de formação, houver a integração teoria-prática no processo de ação-reflexão- inclusão de desafios- reflexão- ação.

E ao falarmos em integração teoria-prática, estamos nos referindo às formações pontuais, locais, dentro do contexto das unidades escolares, envolvendo todos os sujeitos da unidade, para identificar, entender e tentar fazer diferente a partir dos acontecimentos reais da unidade educacional. Ora, em todas as unidades existe o Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC) e o Horário de Trabalho Individual (HTPI), exceto para as monitoras. Este é o espaço dentro do contexto da unidade escolar onde o professor-coordenador deveria, ao menos teoricamente, desenvolver uma ação junto ao docente no sentido de estabelecer a relação teoria-prática, discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a ação educativa, auxiliar na busca de alternativas pedagógicas para a organização do trabalho diversificado, da sequência de atividades e dos projetos de sala de aula.

Dentro deste contexto, pensar a formação continuada dentro da unidade escolar não faz sentido se o professor, aquele que está inserido dentro do cotidiano escolar não participar intensamente da formação, iniciando com a escolha dos temas a serem trabalhados nesses espaços durante o ano ou mesmo, por meio de pesquisas que compartilharão com os colegas de trabalho no processo da construção do seu próprio conhecimento. Desse modo, o plano de trabalho que norteia o HTPC (Horário De Trabalho Pedagógico) na escola[3], é organizado a partir de duas estratégias importantes: levantamento sobre quais pontos os docentes sentem necessidade de uma discussão mais aprofundada; avaliação diagnstica da sala de aula.

Neste sentido, no início do ano é afixada no quadro de avisos da sala dos professores, uma planilha para que esses possam elencar o campo de interesse; porém é de responsabilidade do

[3] Esse trabalho foi realizado na escola municipal de Educação Infantil "Benjamim Ferreira", em Rio Claro- Sp.

coordenador observar, analisar e também propor temáticas de trabalho. Além do levantamento de temas que os professores sentem necessidade de aprofundamento teórico há, no início do ano letivo, a reunião pedagógica administrativa que tem por objetivo compor o plano de trabalho do ano. Para tanto, a professora coordenadora, juntamente com a professora da sala, faz a avaliação diagnóstica do processo educativo por meio de observações do cotidiano da sala e da análise dos registros realizados pelas crianças.

Considerando que o trabalho pedagógico com a construção do saber não se encerra na educação infantil, ao contrário, tem a sua continuidade no momento em que a criança é inserida no Ensino Fundamental, sentimos a necessidade de estabelecer um contato com a equipe gestora da unidade educacional que recebe as crianças egressas da nossa Instituição. A questão norteadora nesse primeiro momento foi: Como as profissionais dessa etapa de ensino avaliam o desenvolvimento das nossas crianças? É importante esclarecer que a motivação que gerou esta necessidade de diálogo com a professora coordenadora do Ensino undamental foi identificar quais as reais dificuldades apresentadas por essas crianças na avaliação diagnóstica da escola de Ensino Fundamental e com isso não estamos, de forma alguma, afirmando ou defendendo que a Educação Infantil tem um caráter preparatório, estamos sim, partindo, tão somente, da ideia de que esta informação, aliada aos nossos conhecimentos sobre o processo do desenvolvimento infantil e à luz de um referencial teórico poderia nos auxiliar a pensar sobre o direcionamento pedagógico em nossa unidade escolar e caminhar em direção ao diálogo junto aos profissionais do Ensino Fundamental. Agendamos, portanto, uma entrevista com a professora coordenadora e esta nos apontou como dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento social no reconhecimento de letras, avaliando que as crianças ingressantes não tinham conhecimento suficiente das letras do alfabeto.

A partir deste tripé (seleção do tema para aprofundamento teórico + avaliação diagnstica feita em conjunto pela professora-coordenadora e professora da sala + o contato com a professora-coordenadora do Ensino Fundamental) organizamos, para o ano de 2013, o trabalho com processo de formação continuada, em nossa escola.

O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO[4]

[4] O relato apresentado aqui foi realizado no ano letivo de 2013 durante as reuniões de HTPC e HTPI. O espaço de HTPI foi destinado para a leitura dos textos necessários, junto com a coordenação, que subsidiaria as discussões com o coletivo.

Superado o momento do diagnóstico e a escolha do tema integrador da nossa formação foi necessário organizar o trabalho da coordenação em dois grupos. O primeiro grupo foi formado pelas professoras ingressantes e o segundo grupo contemplou a presença das professoras ingressantes e das professoras que já trabalhavam na unidade, as quais já tinham conhecimento prévio sobre o assunto. A formação dos dois grupos ocorreu de forma distinta e ao mesmo tempo integrada. Pois ora, as professoras ingressantes estavam em formação individual com a professora coordenadora, ora no coletivo em horário de HTPC e vice-versa.

Para subsidiar as discussões elegemos os trabalhos de Victor Lowenfeld (1977) e de Rosa Iavelberg (2006), Mantovani de Assis, (2010) com o objetivo de desencadear a reflexão sobre o fazer pedagógico, e estabelecer relações entre os pensamentos dos autores os quais foram trabalhados junto aos dois grupos.

Os integrantes do grupo 01 (professores iniciantes) apresentavam como característica comum, a concepção de ensino tradicional no qual a criança é concebida enquanto um vir a ser e, por causa disso, ao organizarem as suas ações didáticas, o desenho xerografado surgia como atividade pedagógica com o objetivo de ensinar a criança a pintar dentro do limite estabelecido pelo desenho. Lowenfeld (1977) no que se refere a esta fala comum aos docentes afirma que o autor coloca em cheque um objetivo que as docentes sempre trazem a tona quando se pergunta qual o objetivo de pintar desenhos prontos "a criança precisa pintar dentro do limite". Ele afirma, amparado a sua pesquisa, que a criança que pinta seu próprio desenho permanece muito mais dentro do limite do que aquela que pinta um desenho pronto.

A leitura e discussão dos textos contribuíram de forma significativa no processo de formação destas educadoras: aos poucos foram percebendo a importância de introduzir como proposta de atividades o registro do desenho feito pela criança. E, o quanto essa intervenção contribui com o desenvolvimento infantil na construção das representações simbólicas (MANTOVANI DE ASSIS, 2010).

A partir do início do estudo já ficou visível à mudança de comportamento dos docentes e transformação na prática pedagógica. Porém ainda faltavam alguns ajustes referentes em como intervir, como analisar e verificar o que necessitava trabalhar a partir da avaliação dos registros das crianças? E

por meio de uma oficina para análise dos registros dos próprios alunos foi propiciado as docentes momento intenso de reflexão e operação junto ao objeto de conhecimento. (IDEM, 2010)

Ao finalizar o foco na construção do desenho foi a vez de introduzir a reflexão sobre o processo de construção da escrita que também é uma forma de representação, só que aqui as letras entram como os símbolos necessários para a comunicação e expressão. A leitura compartilhada introduziu a importância do desenho para a escrita; a contribuição das atividades representativas na estruturação do pensamento operatório; a função social da escrita; o reconhecimento das letras do alfabeto em qualquer contexto; a atribuição de sentido na construção da escrita; a importância do trabalho com o faz de conta, dramatização, música; a importância do brincar e a operação dos significados e significantes; a introdução das músicas infantis e parlendas na aprendizagem das letras do alfabeto; a importância de conhecer as fases da escrita e dos portadores de textos. (CONTINI, 1994).

O debate foi intenso, a cooperação das professoras trazendo fatos do cotidiano contribuiu muito e foi possível pensar o fazer pedagógico do cotidiano, conversando principalmente sobre a hora da chamada que possibilita o contato da criança com a aprendizagem das letras do alfabeto de forma brincante e que é parte do cotidiano de nossa escola. Do mesmo modo que a abordagem para a identificação e avaliação do desenho, foi proposta também atividade prática para que elas pudessem analisar a escrita das crianças a luz do referencial teórico de Emília Ferreiro. Era necessário que as docentes compreendessem que o trabalho com o conhecimento social da escrita faz parte dos conteúdos, porém é preciso que essas atividades sejam elaboradas a partir do uso real da língua. (JOLIBERT, 2007). A discussão ocorrida nos HTPs foi colocada em prática na sala de aula e a ação pedagógica começou a ter mais sentido tanto para o professor, quanto para o educando.

OS RESULTADOS

Planejar o conteúdo da formação continuada que seria estudado no espaço do HTPC e HTPI durante o ano letivo possibilitou oportunizar aos docentes da unidade escolar situações de aprendizagem efetiva. O desejo constituiu-se na motivação para o envolvimento docente nos tempos de estudos. O que enriqueceu os momentos de experimentar junto com o grupo, a análise do desenho e da escrita das crianças, propondo as atividades necessárias para que as crianças pudessem avançar no

desenvolvimento o que trouxe segurança para as professoras principalmente quando teriam que analisar os registros do portfólio compreendendo e tendo segurança no que estavam realizando.

Na supervisão pedagógica do portfólio das crianças foi possível verificar a evolução dos registros e complementar as discussões dos momentos de formação continuada com orientações de intervenção a ser realizada a partir dos registros apresentados, oportunizando que as docentes estabelecessem relações com as discussões teóricas e a prática pedagógica, seja na escrita, no desenvolvimento das representações simbólicas, na imagem mental.

Além da supervisão pedagógica, visando maior compreensão do resultado do trabalho solicitamos às docentes que preenchessem uma planilha que contém os objetivos para a faixa etária. (que consta no Projeto Político Pedagógico da escola) Essa planilha teria que ser preenchida de modo quantitativo, colocando quantas crianças haviam atingido o objetivo com autonomia, com intervenção ou não haviam atingido, para a partir desses dados ser possível avaliar qualitativamente o trabalho. Na tabela a seguir é possível verificar o quanto foi positivo esse trabalho quer seja nos objetivos para a faixa etária, quer seja nos objetivos com relação ao conhecimento social das letras e do nome, que foi apontado pela professora coordenadora do Ensino Fundamental como um problema.

OBJETIVOS ATINGIDOS NO ANO DE 2013 POR FAIXA ETÁRIA

MATERNAL I	MATERNAL II	INFANTIL I	INFANTIL II
84%	57%	84%	90%

Nos dados é possível verificar que a maioria das crianças dessa unidade atingiram os objetivos para a faixa etária em seus aspectos físico, intelectual, emocional e social. Na faixa etária do Maternal II observa-se que apenas metade das crianças realizaram as atividades com autonomia, mas ao retornar nos dados pode-se verificar que 41% realizaram com intervenção o que totaliza 98%. Essa análise nos indica que teremos que estar mais atentos no ano de 2014 para verificar se os dados se mantêm para só assim tomar as providências na revisão dos objetivos para essa faixa etária.

OBJETIVO ESPECÍFICO PARA A FAIXA ETÁRIA COM RELAÇÃO AO RECONHECIMENTO DE LETRAS DO ALFABETO

	OBJETIVO	**REALIZADO COM**

		AUTONOMIA
MATERNAL I (2 a 3 anos)	- Reconhecer seu nome na chamada inicial dentre um grupo de três crachás;	63%
MATERNAL II (3 a 4 anos)	- Reconhecer seu nome e dos colegas de sala em diversas situações; - Interessar-se pela escrita de letras no nome	85% 73%
INFANTIL I (4 a 5 anos)	- Utilizar letras para a grafia do nome; - Representar o nome sem a ajuda do crachá; - Reconhecer e nomear as letras do nome;	100% 92% 79%
INFANTIL II (5 a 6 anos)	- Reconhecer, identificar e nomear as letras do alfabeto; - Reconhecer seu nome, dos colegas e algumas palavras; - Recitar a sequência das letras do alfabeto;	79% 99% 71%

Os dados nos mostram que, em sua maioria, os objetivos foram atingidos. O trabalho com o conhecimento social sobre as letras do alfabeto, considerando a faixa etária, foi positivo. Entendemos que a construção do símbolo ocorre desde que a criança entra no mundo do faz-de-conta, ou seja, assim que a criança inicia o processo de representação simbólica de um objeto sem a presença do modelo. Mas, também, levando em consideração que o apontamento diz respeito, ao conhecimento social dos símbolos, ou seja, no conhecimento social do nome das letras e do seu reconhecimento e que essa habilidade necessita de memorização.

Foi possível perceber que o grupo cresceu e apresentou clareza nas intervenções. Foi possível também, verificar a qualidade do envolvimento das docentes, que estudaram a partir de um tema desejado. Esses dados nos mostram o quanto a formação continuada precisa ser tratada no ambiente escolar de modo que seja significativo aos docentes pois como menciona Piaget, a motivação é a mola propulsora do desenvolvimento, e acrescentamos, seja ele em que faixa etária for.

REFERÊNCIAS

ARCHANGELO, Rosemeire M. R. **Sanção expiatória versus sansão por reciprocidade: estudo exploratório em dez classes de Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

CONTINI JUNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In. **A concepção da escrita pela criança**. Org. Mary A. Kato. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1994.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. PortoAlegre: Artes Medicas 1985.

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

LOWENFELD, V. Os primórdios da autoexpressão: a fase das garatujas, de 2 a 4 anos. In: **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestra Jou, 1977a.

_____. Primeiras tentativas de representação: A fase pré-esquemática, de 4 a 7 anos. In: **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestra Jou, 1977a.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: práticas e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: ZOUK, 2006.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **A função semiótica ou Simbólica**: imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. CAMARGO DE ASSIS, M. PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação Infantil. 7ª Ed. Campinas, Sp: Graf. FE; IDB, 2010.

PROPAGANDA, IMAGEM E CONSUMO

Dejair Frank Barroso; Fundação Educacional São José; dejairbarroso@hotmail.com
Marco Auirélio Kistemann Jr; Universidade Federal de Juiz de Fora; marco.kistemann@ufjf.edu.br

Resumo: os meios de comunicação têm sido tratados como o grande veículo de divulgação da sociedade pós-moderna. Produtos de uma era tecnológica cujos componentes básicos são a reprodução e massificação dos bens de consumo. Ao vermos uma propaganda de banco, de carro, ou ainda de aparelho celular, ficamos encantados com o modo pelo qual a mensagem é posta sobre os nossos olhares. Segundo Britto (2008), há uma preocupação com as expectativas do consumidor, informando sobre o que se vende com abordagem otimista para engendrar uma necessidade insaciável de comprar. Atravessaremos esse caminho, dialogando com o pensador polonês Zygmunt Bauman, pois ele nos convida a ler sobre história, direito, economia, cultura e política de uma perspectiva diferente. Abordaremos a Matemática Financeira, no desenvolvimento do conhecimento crítico e na defesa da cidadania. Refletir de que forma um resultado, que envolve valor presente, taxa de juros, valor futuro e tempo, afeta o indivíduo-consumidor diante de pagamentos, financiamentos e recebimentos. Queremos expor a sociedade de consumidores concomitantemente com a Matemática, revelando a existência de um espaço, para que professores e educadores financeiros possam mobilizar seus saberes em torno de um projeto interdisciplinar que tenha como centro os processos de comunicação (vídeo, charges e tirinhas) e sua inter-relação com a comunidade de educandos. Segundo Skovsmose (2001), para ser crítica, a educação deve reagir às contradições sociais. A falta de uma alfabetização Matemática Financeira crítica nas salas de aula, também produz desigualdades, porque contribui para que o consumidor seja alvo fácil do sistema financeiro de extorsão. Para tanto, apresentaremos imagens e situações-problema extraídas do cenário financeiro-capitalista, a fim de servirem de demanda para a produção de significado. Quando falamos sobre a produção de significado, nos orientamos pelo Modelo dos Campos Semânticos (MCS) proposto por Lins (1993, 1997, 1999 e 2012), presente em Silva (2003) e Kistemann (2011). Nosso escopo é examinar que significados são produzidos para os objetos financeiro-econômicos diante de situações-problema de consumo, como são feitas as escolhas e tomadas às decisões na sociedade de consumidores. Comungamos com a fala de Kistemann Jr. (2011), que a importância do MCS se manifesta quando propicia ao pesquisador em sua investigação pontuar os objetos com que estão operando os sujeitos e que significados são produzidos para cada um desses objetos. É justamente nesse momento que o modelo revela sua potencialidade de leitura, evidenciando que não há "erro" a ser identificado, mas ausência de leituras plausíveis do conhecimento produzido pelos sujeitos.

Palavras-chave: Imagem. Sociedade de Consumo. Produção de Significado.

INTRODUÇÃO

Diuturnamente somos bombardeados e submetidos por informações e imagens, sejam por revistas, jornais, anúncios de propagandas, televisão, *internet*, entre outras.

Os meios de comunicação têm sido tratados como o grande veículo de divulgação da sociedade líquido-moderna de consumidores. Produtos de uma era tecnológica cujos componentes básicos são a reprodução e massificação dos bens de consumo. A complexidade desse cenário, no entanto, tem o tamanho da própria complexidade da sociedade contemporânea. Além da ganância humana, determinada a partir da lógica do capital, isto é, o lucro, há outras questões a serem consideradas. Podemos levantar dois pontos.

O primeiro é relativo ao âmbito da sedução, ao vermos uma propaganda de banco, de carro, ou ainda de aparelho celular, ficamos encantados com o modo pelo qual a mensagem é posta sobre os nossos olhares. Segundo Britto (2008, p.1): "Há uma preocupação com as expectativas do consumidor, informando sobre o que se vende com abordagem otimista para engendrar uma necessidade insaciável de comprar". Atravessaremos esse caminho, dialogando com o pensador polonês Zygmunt Bauman, pois ele nos convida a ler sobre história, direito, economia, cultura e política de uma perspectiva diferente. Nosso objetivo é trilhar um caminho de análise e investigação da sociedade de consumidores, para os objetos financeiros[1], postos como promotores de felicidades.

O segundo é o relativo à Matemática Financeira, no desenvolvimento do conhecimento crítico e na defesa da cidadania. Refletir de que forma um resultado, que envolve valor presente, taxa de juros, valor futuro e tempo, afeta o indivíduo- consumidor[2] diante de pagamentos, financiamentos e recebimentos.

Queremos expor a sociedade de consumidores concomitantemente com a matemática, revelando a existência de um espaço, para que professores e educadores financeiros possam mobilizar seus saberes em torno de um projeto interdisciplinar que tenha como centro os processos comunicação (vídeo, charges e tirinhas) e sua inter-relação com a comunidade de educandos.

OBJETIVO GERAL

O objetivo principal deste trabalho é apresentar aos leitores um meio alternativo de entender a Matemática Financeira sem o apoio de calculadora financeira e planilhas eletrônicas. O artigo é

[1] Cartão de crédito, cheque especial, planos de previdência privada, financiamentos e investimentos.
[2] O termo indivíduo-consumidor é extraído da pesquisa de doutorado de Kistemann Jr. (2011) e significa um indivíduo que consome algo, que significados produz, quando se depara com um quadro financeiro-econômico e com seus objetos, e que instrumental matemático utiliza (ou não) para tomar suas decisões.

destinado tanto ao universitário como àquele que precisa aprender Matemática Financeira para tomar decisões de consumo.

É revelar aos estudantes, que a Matemática Financeira é muito mais que usar uma planilha eletrônica, calculadora financeira, ou aquela salada de fórmulas. Defendemos neste curso a alternativa de que:

> O papel da escola é participar da análise e da tematização dos significados da matemática da "*sociedade de consumidores*" (grifos nossos) e do desenvolvimento de novos significados, possivelmente matemáticos que irão coexistir com os significados não-matemáticos, em vez de tentar substituí-los. (LINS & GIMENEZ, 1997, p.18).

Dessa forma, queremos que as situações-problemas envolvendo os objetos financeiros, possam de fato provocar a reflexão dos estudantes, contribuindo para uma tomada de decisão crítica.

A IMAGEM

O que é uma imagem? Segundo Joly (2012), a imagem indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz e reconhece.

A sua utilização na sociedade de consumidores, como meio de linguagem, constitui-se em uma ferramenta utilizada para o controle da comunicação, com a finalidade ideológica, de manipulação e sedução.

Para o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) a imagem é um resíduo de enunciação, ou seja, "algo com que me deparo e que acredito ter sido dito por alguém" (LINS, 2012, p. 20). Neste caso, a imagem sinaliza a presença da demanda de produção de significado. Entretanto, o mercado é extremamente engenhoso na exibição de imagens maquiadas, aquelas que são promotoras de antolhos nos indivíduos-consumidores.

Nosso objetivo é pensar a imagem na sala de aula, para promover a reflexão, ultrapassando a imagem da visualização, em prol da verdade e potencializando a ação na prática docente.

Segundo Britto (2008) as metáforas publicitárias estimulam o desenvolvimento do cérebro e resgatam recordações das nossas experiências, assim podemos reconhecê-las como um bom recurso para o aprendizado.

Queremos produzir olhares sobre as imagens da sociedade de consumidores, que não sejam apenas as legendas do mercado de marketing, ou seja, subjugaremos a imagem em favor dos textos do sociólogo Zygmunt Bauman, promovendo o pensamento crítico.

A SOCIEDADE DE CONSUMO

Para começarmos a falar da sociedade de consumo, vamos olhar a imagem abaixo. Ela tem um grande engajamento, a contemporaneidade, que é o consumismo e o descartável. Podemos domar esta imagem no contexto escolar, para potencializar os pensamentos – a imagem informa, transmite ordem e conformação na organização de ideias.

Figura 1: Objetos de consumo

Fonte: http://deolhonoespelho.com/comportamento/nos-consumidores-e-objetos-de-consumo

Podemos então começar a enxergar esse arranjo social sob a perspectiva dos olhares de Bauman (2008), ele nos revela que no capitalismo valem as mesmas regras:

> Primeira: o destino final de toda mercadoria colocada à venda é ser consumida por compradores. Segunda: os compradores desejarão obter mercadorias para consumo se, e apenas se, consumi-las for algo que prometa satisfazer seus desejos. Terceira: o preço que o potencial consumidor em busca da satisfação está preparado para pagar pelas mercadorias em oferta dependerá da credibilidade dessa promessa e da intensidade desses desejos. (BAUMAN, 2008, p. 18).

Estas regras estabelecem as interações entre os potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo, em outras palavras protagonizam um novo arranjo social, que é a sociedade de consumidores.

Para entender melhor esta encruzilhada de vida efêmera e consumista, vamos tomar as cenas do filme "Amor por contrato", escrito e dirigido por Derrick Borte, que traz uma critica a sociedade líquido-moderna de consumidores, e que sugerimos ao professor para exibição em sala de aula.

No filme, uma empresa de vendas cria falsas famílias perfeitas e as envia para pequenas e ricas cidades americanas. Essa falsa família é perfeita, composta de um marido e uma esposa que se amam e se dão presentes, tem o carro do ano, uma casa com tudo, um filho e uma filha populares que possuem os artigos tecnológicos de última geração. O objetivo da empresa de vendas é criar nos vizinhos o desejo de ser igual àquela falsa família, que todos pensam ser verdadeira. Quando veem aquelas pessoas teoricamente tão perfeitas, todos na cidade logo associam os bens materiais à felicidade familiar. E assim se apressam em comprar tudo o que puderem. Analisemos um pequeno recorte:

Nossa que carro mais macio. É muito legal; é como voar nas costas de um anjo.

"Você não está só vendendo coisas, está aqui para vender um estilo de vida".

Os clientes sabem como isso funciona?"

"Lógico que não. É por isso que se chama ***marketing*** **pessoal**".

"A pergunta que você deve fazer é: até onde está disposto a ir, para conseguir o que você quer – chama-se **instinto predatório**".

Uma pequena pausa para dialogarmos com Bauman (2008 a, p. 71):

> [...] A "sociedade de consumidores", em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. [...]

Dessa maneira, os indivíduos-consumidores precisam se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los religiosamente sem contestação. É a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha que lhe dá o direito de existir e ser reconhecido como pessoa.

Nesse momento em que dialogamos com Bauman, temos a intenção de extrair de suas palavras o alicerce que nos permite compreender a sociedade contemporânea, com suas raízes fincadas no capitalismo depreciador do trabalho humano. Paralelamente, queremos olhar de frente o caminho pedregoso que nos circunda e descortinar por meio da Matemática Financeira, oportunidades de debater sobre essas escolhas que nos afetam enquanto indivíduos-consumidores.

TAREFA DE SALA DE AULA: A PROPAGANDA

Em 2012 veiculou nas emissoras de TV a propaganda da Picape *Nissan*, "Pôneis Malditos", com mais de 1 milhão de acesso na internet. Veja algumas imagens:

Figura 2: Picape Nissan: Pôneis Malditos

Fonte: http://www.brainstorm9.com.br/25357/advertising/nissan-e-os-poneis-malditos/

Tirando os estereótipos presentes no anúncio, vamos priorizar a proposta de venda:

Valor à vista: R$ 84.990,00

Taxa de 0% a.m. em 18 x

Entrada de R$ 50.994,00 + 18 x de R$ 1.984,31/mês

R$ 86.711,56 (entrada + parcelas).

Que significado tem "taxa de 0% a.m.?"

Percebemos que o total R$ 86.711,56 é superior ao valor à vista de R$ 84.990,00, ou seja, existe um acréscimo de R$ 1.721,56 (juro).

Podemos pensar então que a propaganda é enganosa, trata-se de uma farsa?

Para não atrapalhar a sua estratégia de *marketing*, é colocada uma nota de rodapé constando que haverá despesas com:

- Taxa de abertura de crédito de R$ 750,00.
- Despesas com serviços de R$ 97,00.
- IOF de R$ 874,56
- Custo efetivo de 0,525%

Percebemos que estas informações do ponto de vista do banco não são necessárias para o indivíduo-consumidor, a regra é "Taxa 0%" em letras garrafais. Mas, a nota de rodapé resguarda a empresa de não praticar propaganda enganosa?

Para Kistemann Jr. (2011), os bastidores das contratações de serviços financeiros não são claros, passando muitas vezes despercebidos ou desconhecidos pelo indivíduo-consumidor, em geral.

Segundo o Código de Defesa do Consumidor (CDC, 2010), no Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

> § 1° É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços. (CDC, 2010, p.9).

Verificamos que apesar de estar previsto na lei, o anúncio que mostramos não é fidedigno com o § 1º do Art. 37 do CDC.

Para Bauman e May (2010), precisamos ser persuadidos desse potencial. Assim, as metáforas publicitárias são engenhosamente criadas para transmitir a crença de que podemos confiar no que vemos e ouvimos.

Afinal, que outras maneiras temos de saber?

Exatamente aqui está o ponto crucial de nosso trabalho, revelar que a Matemática Financeira não é somente cálculos, mas reflexão e tomada de decisão diante do contexto da sociedade de consumidores. Conforme Skovsmose (2007) nos esclarece, a educação matemática é critica, à medida que ela desempenha um papel possivelmente duplo.

Na situação que apresentamos não basta somente encontrar o custo efetivo do financiamento, também é preciso identificar como esse resultado afeta o texto do anúncio e o CDC, refletindo sobre esse efeito na tomada de decisão do indivíduo-consumidor.

ASSIMETRIA DOS JUROS PRATICADOS NO BRASIL

Os juros são o preço do dinheiro, que não é uma mercadoria como outra qualquer. O preço da gasolina pode variar de um posto para outro; os juros variam não só de banco para banco, mas também – e principalmente – variam de quem está "comprando" o dinheiro. Os indivíduos-consumidores no Brasil pagam mais de 200% ao ano no cheque especial, enquanto os poupadores têm ganhos de aproximadamente 7,44% ao ano na caderneta de poupança. Há uma assimetria nesses números, pois justamente os que mais necessitam do dinheiro são os que pagam mais por ele.

Analisemos uma contraprova do enriquecimento dos bancos, o demonstrativo do pagamento de juros sobre a linha de crédito do cheque especial e, também, do mesmo valor aplicado na caderneta de poupança:

- JUROS PAGOS NA LINHA DE CRÉDITO DO CHEQUE ESPECIAL – 12 MESES

Quantidade de parcelas	Base de cálculos	Porcentagem (%)	Juros (R$)	Valor com juros
1	1.000,00	10	100,00	1.100,00
2	1.100,00	10	110,00	1.210,00
3	1.210,00	10	121,00	1.331,00
4	1.331,00	10	133,10	1.464,10
5	1.464,10	10	146,41	1.610,51
6	1.610,51	10	161,05	1.771,56
7	1.771,56	10	177,16	1.948,72
8	1.948,72	10	194,87	2.143,59
9	2.143,59	10	214,36	2.357,95
10	2.357,95	10	235,80	2.593,74
11	2.593,74	10	259,37	2.853,12
12	2.853,12	10	285,31	**3.138,43**
Juros pagos			**2.138,43**	

Adaptado do Instituto DSOP de Educação Financeira

- JUROS GANHOS NA CADERNETA DE POUPANÇA – 12 MESES

Quantidade de parcelas	Base de cálculos	Porcentagem (%)	Juros (R$)	Valor com juros
1	1.000,00	0,6	6,00	1.006,00
2	1.006,00	0,6	6,04	1.012,04
3	1.012,04	0,6	6,07	1.018,11
4	1.018,11	0,6	6,11	1.024,22
5	1.024,22	0,6	6,15	1.030,36
6	1.030,36	0,6	6,18	1.036,54
7	1.036,54	0,6	6,22	1.042,76
8	1.042,76	0,6	6,26	1.049,02
9	1.049,02	0,6	6,29	1.055,31
10	1.055,31	0,6	6,33	1.061,65
11	1.061,65	0,6	6,37	1.068,02
12	1.068,02	0,6	6,41	**1.074,42**
Juros ganhos			**74,42**	

Adaptado do Instituto DSOP de Educação Financeira

Segundo Bauman (2010 p. 20), na nova sociedade os indivíduos-consumidores foram obrigados/encorajados a viver a crédito, a gastar um dinheiro que, na melhor das hipóteses, só ganhariam muitos anos mais tarde.

Esse é o nosso grande dilema, como interferir na cultura capitalista de "viver em dívida", que afeta consumidores ainda incipientes?

Acreditamos que a escola deve reagir a essas questões, principalmente, porque os jovens hoje representam a alma do negócio do capitalismo. Algumas crianças de nove, dez anos já fazem

pesquisas na internet de produtos que são mostrados nas propagandas de televisão, comparando preços e formas de pagamentos do tipo doze vezes sem juros no cartão de crédito, na tentativa de convencer os pais a comprar o que desejam.

Por isso, acreditamos que o único "veículo" capaz de reagir a estas contradições do capitalismo é a escola, por meio da implementação de uma proposta de Educação Financeira pelo viés da Educação Matemática, refletindo as consequências da oferta do crédito fácil e do consumismo desenfreado.

6. Metodologia e estratégia de ação

Inicialmente iremos descrever resumidamente sobre o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) proposto por Lins (1993, 1997, 1999 e 2012), presente em Silva (2003) e na pesquisa de Kistemann Jr. (2011), que tem importância em nossa prática pedagógica e para este trabalho quando possibilita a leitura da produção de significados dos indivíduos-consumidores, quando estão diante de imagens como esta:

Figura 3: Metáfora Publicitária – Carro Vectra

Fonte: *Época*. Nº 430. Ed. Globo. 14 ago. 2006. (Extraída do trabalho de Britto, 2008, p. 3)

Dessa maneira, a partir dos objetos que construímos, podemos criar novos significados para o carro, induzindo-nos a pensar no potencial do veículo na proporção que nossa imaginação pode

nos conduzir. Segundo Lins (1999), essa reflexão é decorrente das várias leituras que fazemos a respeito do mundo. Para interpretar o automóvel, podemos usar enunciações a respeito de filmes, super-heróis, objetos do mundo real, tecnologia, velocidade, entre outros aspectos provenientes da nossa interação com a realidade e com a ficção.

Nosso escopo é examinar que significados são produzidos pelos alunos para os objetos financeiro-econômicos quando lidam com situações-problema de consumo, como fazem suas escolhas e tomam suas decisões na sociedade de consumidores, a fim de elaborarmos um curso de serviço para a disciplina Matemática Financeira na graduação de Administração.

Segundo Lins (2012, p. 28), "significado de um objeto é aquilo que efetivamente se diz a respeito de um objeto, no interior de uma atividade. Objeto é aquilo para que se produz significado".

Para esclarecer a importância desta característica, encontramos em Silva (2003), a seguinte narrativa:

> Esta perspectiva toma como premissa o fato de que, quando as pessoas produzem significados, seja para qual texto for, elas o fazem por inteiro, isto é, o que dizem/fazem é sempre o que elas podem dizer/fazer no interior daquela atividade [...] Em termos teóricos, é buscar fazer uma leitura positiva do outro através de suas legitimidades, seus interlocutores, compartilhando o mesmo espaço comunicativo. (SILVA, 2003, p.65,66).

É nesta perspectiva que vamos analisando as leituras em nossa investigação, ou seja, o nosso foco esta em entender o aluno, por que ele fez e o que fez.

Desta forma, o encaminhamento da investigação se estruturou nas concepções epistemológicas que assumimos com base em nosso referencial teórico. Por exemplo, para nós o conhecimento é entendido nos seguintes termos: "O conhecimento é uma crença-afirmação com uma justificação que me autoriza a produzir aquela enunciação". (LINS, 1999, p.88).

Fica evidente, que o conhecimento é do domínio da enunciação, e não do enunciado. Nesta investigação considera-se enunciação o ato de enunciar algo a alguém (interlocutor), já enunciado são resíduos de enunciação que nos permite afirmar algumas coisas importantes, as quais precisam ser explicitadas por alguém (interlocutor).

Comungamos com a fala de Kistemann Jr. (2011), que a importância do MCS se manifesta quando propicia ao pesquisador em sua investigação pontuar os objetos com que estão operando os sujeitos e que significados são produzidos para cada um desses objetos. É justamente nesse

momento que o modelo revela sua potencialidade de leitura, evidenciando que não há "erro" a ser identificado, e sim, a ausência de leituras plausíveis do conhecimento produzido pelos sujeitos.

Para o MCS a ideia de objeto caracteriza-se como sendo qualquer coisa sobre a qual um sujeito está enunciando, por exemplo, taxas de juros ou dinheiro. Quanto à ideia de significado no MCS é o que um sujeito efetivamente diz sobre um objeto, quando é estabelecido o contexto de atuação. Entretanto, cabe frisar que "não é tudo que pode ser dito (pelo sujeito), já que qualquer dada cultura aceita alguns, mas nunca todos os modos possíveis de produzir significado". (LINS & GIMENEZ, 1997, p. 143).

O objeto, sobre o qual o sujeito fala, não está previamente constituído, ele é exatamente aquilo que se constitui durante a fala do sujeito a partir de um resíduo de uma enunciação (conceitos, teorias, situações-problema, e tudo mais).

Em decorrência disso, Lins (apud KISTEMANN JR. 2011, p. 176) descreve que, "quem produz uma enunciação sempre o faz na direção de "alguém", afirmando que se em outros modelos esse alguém "para quem se fala" é caracterizado como um outro, o MCS postula a existência de interlocutores como seres cognitivos, e não biológicos". Assim, à direção na qual um sujeito produz uma enunciação, vai de encontro com aquilo que ele acredita ser o interlocutor (um outro sujeito), quem é digno de dizer o que ele diz, com a justificação que ele diria. Em outras palavras, o sujeito fala numa direção na qual acredita ser legitimo falar, e consequentemente se faria compreendido.

Situação-problema aplicada na pesquisa

Categoria: Sobre Propagandas e sua influência

Objetivo: Verificar a influência de um anúncio, que oferta um produto em pagamentos parcelados sem juros ou à vista, para tomada de decisão.

Vejamos uma situação bastante comum nas vendas no comércio:

CELULAR MOTOROLA Screen Dual Chip – GSM c/ leitor de dois chips, Touch Screen c/ tela de 3,2" , Câmera 3.0 MP c/ zoom 4x, Filmadora, MP3 Player, Rádio FM, Bluetooth, Fone, Cabo de Dados e cartão de 2GB – Desbloqueado.

DE R$ 799,00 por R$ 449,00 **MENOR PREÇO DO MERCADO**

10 X R$ 44,90 SEM JUROS! SÓ HOJE!	**OU**	**À VISTA R$ 449,00 SÓ HOJE!**

O que você indivíduo-consumidor tem a dizer sobre esse anúncio? (Apenas a primeira pergunta).

Para esse problema, trazemos o registro de dois alunos (pseudônimos). Como o registro foi feito a lápis, não há como apresentá-lo na forma original, dada a qualidade da imagem; assim, fizemos a transcrição, mantendo a escrita original.

- Flora

  A oferta é atraente, pois comprando à vista ou parcelado, o celular sai pelo mesmo preço.

- Olívia

A loja está embutindo no preço do celular o valor do lucro.

Quando analisamos a enunciação de Flora, percebemos a sua sedução diante do anúncio, para ela não existe diferença entre as formas de pagamento à vista e pagamento parcelado. A estratégia da loja de usar um preço à "vista" que agrega os juros e dividi-lo em 10 parcelas iguais, não é percebida por Flora, que opera com o dinheiro no tempo sem usar a equivalência de capitais. Já Olívia afirma que o juro (lucro da loja) que o consumidor pagará está agregado no valor anunciado. Assim, Flora fala numa direção, que o valor à vista (sem juros) está dividido em 10 pagamentos iguais, enquanto que Olívia fala em outra direção, o preço que a loja coloca como à vista, não é o verdadeiro, representa um valor futuro (valor presente + juros). Para esclarecer este ponto remetemo-nos a caracterização de Lins sobre "significado":

"É a relação entre uma crença-afirmação e uma justificativa para ela, o que coloca claramente a relatividade de um significado, ao mesmo tempo que os caracteriza como a articulação entre as coisas em que se acredita e as razões que se tem para acreditar nela". (LINS,1993, p.86).

É nesse sentido que vejo Flora operando, acredita que R$ 449,00 no momento zero (hoje), terá o mesmo valor de compra daqui a 10 meses. Por outro lado, Olívia entende que este valor, não é à vista, porque o custo do financiamento está embutido nele.

Importa ressaltar que a crença-afirmação de Flora, comprando à vista ou parcelado, o celular sai pelo mesmo preço, é absolutamente coerente com sua maneira de operar. Para ela $\mathbf{449 \div 10 = 44,90}$, ou seja, a operação aritmética de divisão é suficiente para justificar sua afirmação. Na crença-afirmação de Olívia, a loja está embutindo no preço do celular o valor do lucro, também retrata sua maneira de operar, ou seja, o valor R$ 449,00 não é o preço à vista do celular.

Nas duas leituras destacadas não estamos interessados em produzir nenhum juízo de valor, o objetivo não é olhar o que lhes falta para responder corretamente a situação-problema. Para esclarecer a importância desta característica, encontramos em Silva (2003), a seguinte narrativa:

> Esta perspectiva toma como premissa o fato de que, quando as pessoas produzem significados, seja para qual texto for, elas o fazem por inteiro, isto é, o que dizem/fazem é sempre o que elas podem dizer/fazer no interior daquela atividade [...] Em termos teóricos, é buscar fazer uma leitura positiva do outro através de suas legitimidades, seus interlocutores, compartilhando o mesmo espaço comunicativo. (SILVA, 2003, p.65,66).

É nesta perspectiva que analisamos as leituras em nossa investigação, ou seja, o nosso foco esta em entender o aluno, por que ele fez e o que fez. Dessa forma, podemos ajudá-lo a compreender sua escolha financeiro-econômica e avaliar que impactos ela terá no futuro.

7. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos mostrar que ensinar Matemática Financeira para não matemáticos, é sugerir questões que possam provocar reflexões sobre os objetos financeiro-econômicos (cartão de crédito, cheque especial, empréstimos e aplicações financeiras), revelando os contrastes da sociedade de consumidores envolvendo o indivíduo-consumidor e as instituições financeiras.

Estamos sugerindo um curso que contemple as ideias da Educação Financeira por meio de situações-problemas envolvendo propagandas e filmes propostos em nosso Produto Educacional a fim de corroborar com as aulas de Matemática Financeira, servindo como ponto de partida para dialogar com o pensador polonês Zygmunt Bauman.

Dessa forma, acreditamos que uma possível contribuição do nosso trabalho para a disciplina Matemática Financeira consiste na possibilidade de convidar o estudante a tematizar o contexto da sociedade de consumidores por meio de imagens e situações-problema de consumo.

Estamos dispostos a promover a Educação Financeira nas Escolas, para que tenhamos uma geração que reflita as questões e consequências desenfreadas do consumismo, bem como direcionar caminhos alternativos que contribuam com a tomada de decisão nas finanças pessoais e também sustentabilidade do planeta.

Queremos continuar trabalhando, para que nossa pesquisa seja um divisor de águas na sociedade de consumidores promovendo mudanças na forma de pensar sobre as escolhas que causam endividamento e comprometem o futuro. Assim, precisamos antecipar essas discussões para

as salas de aula, antes que outros assumam essa condição, com outros propósitos de "Educar para o Consumo".

Definitivamente, queremos olhar o futuro com os olhos de um sonhador, que não se arrepende de ousar, criar, participar, falar e comungar de ideias promotoras de mudanças na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. L. [et al]. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. Cap. 1: O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações – Romulo Campos Lins. São Paulo: Midiograf, 2012.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____ **Capitalismo Parasitário**; tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. MAY, T. **Aprendendo a pensar coma sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRITTO, V.S. **A sedução das metáforas publicitárias**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/iijnlflp/trabalhos.htm>Acesso em 2 de março de 2013.

DOMINGOS, R. **Livre-se das dívidas**: como equilibrar as contas e sair da inadimplência. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2011.

ECHO LAKE PRODUCTIONS. **Amor por contrato**. Direção: Derrick Borte. Produção: Califórnia Filmes. Fotografia: Yaron Orbach, 2009. 1 DVD (93 minutos). Colorido.

EQUIPE ATLAS. **Código de Defesa do Consumidor**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

KISTEMANN JÚNIOR, M. A. **Sobre a Produção de Significados e a Tomada de Decisão de Indivíduos-Consumidores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro/SP: UNESP, 2011.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller, revisão técnica Rolf de Luna Fonseca. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Ofício de Aryte e Forma).

LINS, R. C. e GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

LINS. R. C. **Educação Matemática e Epistemologia, Epistemologia e História**. Revista de Educação Matemática da SBEM-SP, ano 1, n.1, setembro de 1993.

_____Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.75-94.

SILVA**,** A. M. Conferência Interamericana de Educação Matemática. **Um Curso de Serviço para a Licenciatura em Matemática.** Recife: CIAEM, 2011.

SKOVSMOSE O. **Educação Matemática Crítica**: A questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____ **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**; tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo, São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOBRE UMA PROPOSTA DE ENSINO CRÍTICO PARA A MATEMÁTICA FINANCEIRA

Dejair Frank Barroso; Fundação Educacional São José; dejairbarroso@hotmail.com
Marco Aurélio Kistemann Jr; Universidade Federal de Juiz de Fora; marco.kistemann@ufjf.edu.br

Resumo: O objetivo principal deste trabalho é apresentar aos leitores um meio alternativo de entender a Matemática Financeira, promovendo a reflexão da sociedade de consumo. É destinado tanto ao universitário como àquele que precisa aprender Matemática Financeira para tomar decisões de consumo. Revelaremos aos estudantes, que a Matemática Financeira é muito mais que usar uma planilha eletrônica, calculadora financeira, ou aquela salada de fórmulas. Dessa forma, queremos que as situações-problemas envolvendo os objetos financeiros, possam de fato provocar a reflexão dos estudantes, contribuindo para uma tomada de decisão crítica. Também, faremos uso de imagens publicitárias para expor o modelo de sedução da sociedade de consumo. Os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. A sua utilização na sociedade de consumidores, como meio de linguagem, constitui-se em uma ferramenta utilizada para o controle da comunicação, com a finalidade ideológica, de manipulação e sedução. Para o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) a imagem é um resíduo de enunciação, ou seja, "algo com que me deparo e que acredito ter sido dito por alguém" (LINS, 2012, p. 20). Neste caso, a imagem sinaliza a presença da demanda de produção de significado. Entretanto, o mercado é extremamente engenhoso na exibição de imagens maquiadas, aquelas que são promotoras de antolhos nos indivíduos-consumidores. Nosso objetivo é pensar a imagem na sala de aula, para promover a reflexão, ultrapassando a imagem da visualização, em prol da verdade e potencializando a ação na prática docente. Segundo Britto (2008) as metáforas publicitárias estimulam o desenvolvimento do cérebro e resgatam recordações das nossas experiências, assim podemos reconhecê-las como um bom recurso para o aprendizado. Queremos produzir olhares sobre as imagens da sociedade de consumidores, que não sejam apenas as legendas do mercado de marketing, ou seja, subjugaremos a imagem em favor dos textos do sociólogo Zygmunt Bauman e do educador matemático Ole Skovsmose, promovendo o pensamento crítico.
Palavras-chave: Ensino Crítico. Sociedade de Consumo. Produção de Significado.

INTRODUÇÃO

O que pretendemos discutir neste trabalho é parte das reflexões produzidas pela pesquisa de mestrado intitulada "Uma Proposta de Curso de Serviço para a Disciplina Matemática Financeira", inserida no Grupo de Investigação Financeiro-Econômica (GRIFE) do Mestrado Profissional em Educação Matemática da UFJF, liderado pelo Professor Doutor Marco Aurélio Kistemann Júnior. O Trabalho já finalizado investigou sobre a possibilidade de mudanças no ensino desse conteúdo e na criação de uma disciplina que esteja voltada para a formação crítica de futuros administradores (não matemáticos), em oposição ao Ensino Tradicional Vigente (ETV).

As expressões "Curso de Serviço" e "ETV" aparecem em Silva (2011), estaremos usando, ao longo do texto, com o seguinte sentido: atender a necessidade do ensino de matemática para não matemáticos, ou seja, examinar com alguma profundidade como a matemática financeira pode contribuir para tomada de decisão do indivíduo-consumidor[1] no cenário da sociedade de consumidores.

Neste artigo, pretendemos enfatizar sobre o Produto Educacional, que propõe o ensino da matemática financeira em torno de um projeto interdisciplinar que tenha como centro os processos de comunicação (vídeo, charges e tirinhas) e sua inter-relação com a comunidade de educando.

Apresentaremos a análise de uma situação-problema à luz do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) de Romulo Campos Lins e proposto na pesquisa de Kistemann Jr. (2011). Guiados por essa leitura, percebemos que a disciplina matemática financeira com foco apenas no conteúdo, não oportuniza os estudantes a tomarem suas decisões de compra e investimento com criticidade. Em contrapartida, a sociedade de consumo lança mão do poder do hábito: 10 vezes sem juros! Para produzir um enorme impacto na nossa estabilidade financeira e felicidade.

Nossa proposta é pensar a imagem na sala de aula para promover a reflexão, ultrapassando a imagem da visualização, em prol da verdade e potencializando a ação na prática docente.

Segundo Britto (2008) as metáforas publicitárias estimulam o desenvolvimento do cérebro e resgatam recordações das nossas experiências, assim podemos reconhecê-las como um bom recurso para o aprendizado.

Labutamos com este propósito, oferecer um curso de serviço, que quebre os paradigmas do Ensino de Matemática Financeira engessado, rotulado na resolução de listas de exercícios e sem reflexão das imagens publicitárias.

SOCIEDADE LÍQUIDO-MODERNA DE CONSUMIDORES

A característica mais proeminente da sociedade de consumidores de acordo Bauman (2008, p. 20), "mesmo que cuidadosamente disfarçada é a transformação das pessoas em mercadoria".

[1] O termo indivíduo-consumidor é extraído da pesquisa de doutorado de Kistemann Jr. (2011) e significa um indivíduo que consome algo, que significados produzem, quando se depara com um quadro financeiro-econômico e com seus objetos, e que instrumental matemático utiliza (ou não) para tomar suas decisões.

Percebemos que esta transformação se inicia com o progresso industrial, quando o trabalho humano passa a ser substituído pelo trabalho da máquina e posteriormente, a mente humana é substituída pelo computador, assim inicia-se o caminho da produção ilimitada, e consequentemente o consumo ilimitado.

Esta mudança de comportamento é caracterizada de sociedade pós-moderna, ou seja:

> [...] A velha sociedade moderna engajava seus membros primordialmente como produtores e soldados [...] A norma que aquela sociedade colocava para seus membros era a capacidade e a vontade de desempenhá-los. Mas o atual estágio, pós-moderno, a sociedade moderna tem pouca necessidade de mão de obra industrial em massa e de exércitos recrutados; em vez disso precisa engajar seus membros pela condição de consumidores. (BAUMAN, 1999, p. 88).

Nessa nova organização social, os indivíduos se tornam ao mesmo tempo promotores de mercadorias e também as próprias mercadorias que promovem, desta forma, é modelado um novo espaço de relações denominado "mercado de consumo", onde os indivíduos-consumidores são induzidos a seguirem um estilo de vida de conquistas materiais, que julgam prazerosas e dignas de produzir felicidade. Consumir é uma qualidade, "é um jeito de aliviar a ansiedade, porque o que se tem não pode ser tirado". (FROMM, 1976, p.45).

Esta perspectiva de vida nos conduz a uma sociedade empenhada em adquirir propriedade e obter lucro, valendo o que eu tenho e não o que eu sou. Uma cultura extremamente excludente, onde não há espaço para aceitar as diferenças econômicas e tão pouco compartilhar o consumo. O que importa para o mercado capitalista é alavancar do pobre o pouco dinheiro ou os ínfimos recursos que dispõe com objetos de consumo, que não são prioridades em sua vida.

Refletindo sobre esta realidade imposta e mascarada na sociedade de consumidores, que é enaltecida pelas campanhas publicitárias e instituições financeiras que promovem a oferta contínua de crédito a jovens e adultos, de modo que estes últimos sejam disciplinados não mais no antigo hábito burguês da poupança a longo prazo, mas na busca de suas satisfações imediatas, sempre que estas estejam ao alcance do digitar das senhas de um cartão de crédito.

Com um cartão de crédito, é possível inverter a ordem dos fatores: desfrute agora e pague depois! Com o "dinheiro de plástico" você tem o poder para administrar sua satisfação, não precisa mais juntar ou ganhar o suficiente para obtê-las, é só desejar, e ainda, pode pagar em 10 vezes sem juros.

Vamos refletir sobre o efeito rebote da situação anterior: um indivíduo-consumidor tem um saldo devedor em seu cartão de crédito no valor de R$ 100,00:

• Em 2 anos deverá	R$ 1.878,81
• Em 5 anos deverá	R$ 153.005,35
• Em 10 anos deverá	R$ 234.106.363,03
• Em 15 anos deverá	R$ 358.195.253.802,61

Cartão de crédito: juros de 13% ao mês – Fonte: Instituto DSOP de Educação Financeira

Quem não tem uma alfabetização financeira, faz isso por sua própria conta e risco, sem se preocupar com o futuro. E com certeza pagará um preço pesado. A satisfação de querer o prazer imediato, não proporciona o gozo desse prazer mais acessível economicamente. Estaremos apenas adiando o momento em que daremos conta dessa triste verdade.

Mas as instituições financeiras não querem fazer dessa situação: "Viva agora, pague depois", apenas um momento único para lucrarem com o indivíduo-consumidor, elas tem muito mais a oferecer. De acordo com Bauman (2010) não há nada de tão ruim que não possa piorar:

> "Para impedir que o efeito dos cartões de crédito e do crédito fácil se reduza a um lucro que o emprestador só realiza uma vez com cada cliente, a dívida contraída tinha de ser (e realmente foi) transformada numa fonte permanente de lucro". (BAUMAN, 2010, p. 13).

De fato, aquele indivíduo-consumidor que não pode pagar sua dívida são os clientes preferenciais dos bancos, pois eles não estão interessados em receber nos prazos pré-fixados, não querem seu dinheiro de volta. Novamente são os parceiros que não deixa o cliente na mão, oferecem mais créditos para pagar a dívida antiga e ainda um dinheiro extra - conforme Bauman (2010, p. 14), "alguma dívida extra para realizar novas alegrias".

AS METÁFORAS PUBLICITÁRIAS NA SOCIEDADE DE CONSUMO

O que pode uma imagem?

"Os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual" (ZUTIM apud BOSI, 2009, p.34).

A sua utilização na sociedade de consumidores, como meio de linguagem, constitui-se em uma ferramenta utilizada para o controle da comunicação, com a finalidade ideológica, de manipulação e sedução.

Para o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) a imagem é um resíduo de enunciação, ou seja, "algo com que me deparo e que acredito ter sido dito por alguém" (LINS, 2012, p. 20). Neste caso, a imagem sinaliza a presença da demanda de produção de significado. Entretanto, a indústria do *marketing* é extremamente engenhosa na exibição de imagens maquiadas, aquelas que são promotoras de antolhos nos indivíduos-consumidores.

Uma prova disso é o processo de produção de significado no anúncio a seguir:

Força e inteligência, agora juntas. Braço de ferro volkswagen amarok: A força da inteligência.

Ao observarmos minuciosamente a imagem e a mensagem "Amarok. A picape que combina força e inteligência juntas." Percebemos que a empresa usufruiu do par perfeito (força, inteligência) num veículo dotado de resistência, para enfrentar todos os desafios, e ainda, com respostas precisas para vencer qualquer obstáculo e disputa.

Há riquezas de significados nas imagens, tendo em vista as seguintes leituras:

- A força agora é inteligente, pois o sujeito que joga xadrez não é só músculo, mas também pensa, racionaliza suas ações.
- O xadrez é um jogo só para pessoas inteligentes, que sabem tomar decisões.
- A picape amarok supera qualquer desafio, projetando-nos à modernidade da invenção tecnológica e da imaginação.

Dessa forma, por meio da nossa experiência, externalizamos novos significados para o carro, condicionando-nos a pensar no potencial do veículo à medida que nossa imaginação pode nos conduzir. Essa reflexão é concebida através das várias leituras que fazemos a respeito do mundo. Segundo Britto (2008, p.4), para "interpretar o automóvel, podemos usar o conhecimento a respeito de filmes, super-heróis, objetos do mundo real, tecnologia, velocidade, entre outros aspectos provenientes da nossa interação com a realidade e com a ficção".

Podemos domar estas imagens no contexto escolar, para potencializar os pensamentos – a imagem informa, transmite ordem e conformação na organização de ideias.

Podemos então começar a enxergar esse arranjo social sob a perspectiva dos olhares de Bauman (2008), ele nos revela que no capitalismo valem as mesmas regras:

> Primeira: o destino final de toda mercadoria colocada à venda é ser consumida por compradores. Segunda: os compradores desejarão obter mercadorias para consumo se, e apenas se, consumi-las for algo que prometa satisfazer seus desejos. Terceira: o preço que o potencial consumidor em busca da satisfação está preparado para pagar pelas mercadorias em oferta dependerá da credibilidade dessa promessa e da intensidade desses desejos. (BAUMAN, 2008 a, p. 18).

Estas regras estabelecem as interações entre os potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo, em outras palavras protagonizam um novo arranjo social, que é a sociedade de consumidores.

Segundo Bauman (2010, p. 36), na sociedade líquido-moderna de consumidores:

> [...] Os comerciantes e publicitários responsáveis confiam no casamento entre o poder de sedução das ofertas e o profundo impulso de seus clientes potenciais de "estar sempre um passo à frente dos outros" e de "levar vantagem". [...]

Nessa cultura líquido-moderna, não existem pessoas para cultivar, apenas clientes a serem adestrados para o consumo. É o mundo habitado por consumidores, onde vende tudo aquilo que você precisa e com que pode sonhar. É isso que Bauman (2010, p. 36) nos põe a refletir, "tanto as mercadorias quanto os anúncios publicitários são pensados para suscitar desejos e fisgar vontades."

Nesse momento em que dialogamos com Bauman, temos a intenção de extrair de suas palavras o alicerce que nos permite compreender a sociedade contemporânea, com suas raízes fincadas no capitalismo depreciador do trabalho humano. Paralelamente, queremos olhar de frente o caminho pedregoso que nos circunda e descortinar por meio da matemática financeira, oportunidades de debater sobre essas escolhas que nos afetam enquanto indivíduos-consumidores.

Sobre esse modelo de consumismo proposto, Bauman (2008, p.39) nos esclarece "que a maioria dos conceitos usados de forma rotineira no capitalismo, tem o status de tipos ideais". São bons para pensar, pois servem para mostrar as evidências um tanto desordenadas da experiência humana.

Podemos perceber que essa fase, empurra homens e mulheres no modo de vista consumista, eles desejam e almejam é, em primeiro lugar, a apropriação, o ter e a acumulação de bens e objetos, valorizados pelo prazer e conforto que proporcionam, e também pelo status que é concedido a eles na sociedade.

Esse mundo da modernidade líquida tem feito homens e mulheres, velhos ou jovens, se transformarem numa raça de devedores. O lema de vida cada vez mais se tornou "desfrute tudo agora", e o futuro é negligenciado. As questões que envolvem ética, moral e sustentabilidade são abafadas para que tenhamos um estilo de vida a ser vivido a crédito.

As charges a seguir, dão a dimensão dessa transição da sociedade de produtores (empenhada no trabalho duradouro) para uma sociedade de consumidores (empenhada no trabalho descartável).

Disponível em http://etristeviverdehumor.blogspot.com

"Na economia consumista, a regra é que primeiro os produtos apareçam (sendo inventados, descobertos por acaso ou planejados pelas agências de pesquisa e desenvolvimento), para só depois encontrar suas aplicações". (BAUMAN, 2008, p. 53).

Disponível em http://etristeviverdehumor.blogspot.com

"Como poucas drogas viver a crédito cria dependência". (BAUMAN, 2010, p.24).

Disponível em http://blog.opovo.com.br/educacao/consumo-infantil-em-pauta/

"A maior atração de uma vida de compras é a oferta abundante de novos começos e ressurreições (chances de "renascer")". (BAUMAN, 2008, p. 63).

Disponível em http://blog.opovo.com.br/educacao/consumo-infantil-em-pauta/

"A cultura líquido-moderna não tem 'pessoas' a cultivar, mas clientes a seduzir". (BAUMAN, 2010, p.36).

Parafraseando Lins (1993), "recomendamos fortemente que o leitor pare aqui por uns instantes e busque elaborar algumas hipóteses, para refletir sobre estas imagens, antes de continuar a leitura..."

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Inicialmente iremos descrever resumidamente sobre o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) proposto por Lins (1997 e 1999) e presente na pesquisa de Kistemann Jr. (2011).

Nosso escopo é examinar que significados são produzidos pelos alunos para os objetos financeiro-econômicos quando lidam com situações-problema de consumo, como fazem suas escolhas e tomam suas decisões na sociedade de consumidores, a fim de elaborarmos um curso de serviço para a disciplina Matemática Financeira na graduação de Administração.

Desta forma, o encaminhamento da investigação se estruturou nas concepções epistemológicas que assumimos com base em nosso referencial teórico. Por exemplo, para nós o conhecimento é entendido nos seguintes termos: "O conhecimento é uma crença-afirmação com uma justificação que me autoriza a produzir aquela enunciação". (LINS, 1999, p.88).

Fica evidente, que o conhecimento é do domínio da enunciação, e não do enunciado. Nesta investigação considera-se enunciação o ato de enunciar algo a alguém (interlocutor), já enunciado são resíduos de enunciação que nos permite afirmar algumas coisas importantes, as quais precisam ser explicitadas por alguém (interlocutor).

Comungamos com a fala de Kistemann Jr. (2011), que a importância do MCS se manifesta quando propicia ao pesquisador em sua investigação pontuar os objetos com que estão operando os sujeitos e que significados são produzidos para cada um desses objetos. É justamente nesse

momento que o modelo revela sua potencialidade de leitura, evidenciando que não há "erro" a ser identificado, e sim, a ausência de leituras plausíveis do conhecimento produzido pelos sujeitos.

Para o MCS a ideia de **objeto** caracteriza-se como sendo qualquer coisa sobre a qual um sujeito está enunciando, por exemplo, taxas de juros ou dinheiro. Quanto à ideia de **significado** no MCS é o que um sujeito efetivamente diz sobre um objeto, quando é estabelecido o contexto de atuação. Entretanto, cabe frisar que "não é tudo que *pode* ser dito (pelo sujeito), já que qualquer dada cultura aceita alguns, mas nunca todos os modos possíveis de produzir significado". (LINS & GIMENEZ, 1997, p. 143).

O objeto, sobre o qual o sujeito fala, não está previamente constituído, ele é exatamente aquilo que se constitui durante a fala do sujeito a partir de um resíduo de uma enunciação (conceitos, teorias, situações-problema, e tudo mais).

Em decorrência disso, Lins (apud KISTEMANN JR. 2011, p. 176) descreve que, "quem produz uma enunciação sempre o faz na direção de "alguém", afirmando que se em outros modelos esse alguém "para quem se fala" é caracterizado como um outro, o MCS postula a existência de interlocutores como seres cognitivos, e não biológicos". Assim, à direção na qual um sujeito produz uma enunciação, vai de encontro com aquilo que ele acredita ser o interlocutor (um outro sujeito), quem é digno de dizer o que ele diz, com a justificação que ele diria. Em outras palavras, o sujeito fala numa direção na qual acredita ser legitimo falar, e consequentemente se faria compreendido.

CURSO DE SERVIÇO: UMA TEMATIZAÇÃO SOBRE SITUAÇÃO-PROBLEMA

Pretendemos começar a pensar a Matemática Financeira para o curso de Administração, como uma proposta de Educação Matemática que se comprometa pela reflexão e crítica dos conceitos financeiro-econômicos. Conforme Skovsmose (2007) nos esclarece, a Educação Matemática é Critica, à medida que ela desempenha um papel possivelmente duplo, ou seja, serve as especificidades da matemática e as questões sociais.

No Brasil, o setor financeiro é tão vasto e amplo como em qualquer país desenvolvido. Os conceitos de valor presente e valor futuro afetam desde o mais simples cidadão até o empresário mais bem-sucedido. Ambos irão se defrontar com elementos que interferem com sua renda, seu consumo e, consequentemente, sua poupança deve ser protegida ao longo dos tempos. Apesar de não convivermos mais com as altas taxas inflacionárias crônicas, ainda sim, a economia é afetada pelas sucessivas flutuações nas taxas de juros.

Esse cenário de conflitos sinaliza a necessidade de reflexão para tomada de decisão, e isso, não significa apenas fazer contas. Segundo Samanez (2002, prefácio), "o cálculo financeiro e a análise de investimentos são atualmente ferramentas essenciais na tomada de decisões e na gestão financeira das empresas e das pessoas". De fato, o desconhecimento desse ferramental pode resultar em um custo muito alto, pois decisões desprovidas de embasamento geralmente se traduzem em perdas financeiras e custos altos.

Analisemos uma questão que julgamos ser propícia para o embasamento crítico do indivíduo-consumidor na sociedade líquido-moderna de consumidores.

A grande maioria dos brasileiros sempre faz a opção pelos financiamentos para adquirir um automóvel, imóvel, material de construção, viagens, produtos eletrônicos e outros. É verdade também que esses indivíduos-consumidores olham apenas para o valor da prestação fixa (o poder do hábito), mas será que eles sabem os valores que estão agregados nessa prestação? Ou ainda verificam se há restrições no contrato, como multas ou penalizações sobre antecipações de pagamento. Uma penalização comum é a exigência de que apenas uma fração dos juros devidos seja descontada da parcela a ser antecipada. Outra penalização é a imposição contratual de permitir antecipar somente as últimas parcelas a vencer. E por que apenas as últimas?

Certamente nas últimas prestações, o valor dos juros é mínimo. A antecipação de pagamentos seria um péssimo negócio, pois não daria direito a praticamente nenhum desconto. Melhor é aplicar o dinheiro e efetuar o pagamento no vencimento.

Outro ponto a verificar é o momento do fluxo em que o indivíduo-consumidor se encontra. Em fluxos longos, como o de financiamentos de imóveis, a maior parte do valor das primeiras prestações equivale a juros, e a maior parte do valor das últimas equivale a amortizações. Quem está na primeira metade do fluxo e pode antecipar parcelas subsequentes, fará um bom negócio. Para quem já passou da metade do fluxo, a antecipação não vale a pena, mesmo que não haja penalizações, pois o desconto sobre cada antecipação é mínimo. Melhor, novamente, é aplicar o dinheiro.

Queremos levar o leitor a tematizar conosco sobre essas artimanhas, que estão ausentes nos livros de Matemática Financeira. Vamos considerar a seguinte situação-problema:

Sobre o Código de Defesa do Consumidor (CDC)

Objetivo: verificar se o aluno produz uma leitura crítica do anúncio, diante do artigo 3º do Código de Defesa do Consumidor.

OBSERVE O ANÚNCIO:

HONDA XRE 300
ZERO km
Entrada* + 36 vezes
ÚLTIMA PRESTAÇÃO

R$ 191,00

Última prestação (36ª)

1ª PRESTAÇÃO

R$ 240,00

VALOR À VISTA = R$ 12.500,00

*ENTRADA = R$ 6.870,00

O Código de Defesa do Consumidor por meio do decreto nº 5.903, de 20 de setembro de 2006, Art. 3º, parágrafo único diz:

- No caso de outorga de crédito, como nas hipóteses de financiamento ou parcelamento, deverão ser também discriminados:

I – o valor total a ser pago com financiamento;

II – o número, periodicidade e valor das prestações;

III – os juros; e

IV – os eventuais acréscimos e encargos que incidem sobre o valor do financiamento ou parcelamento.

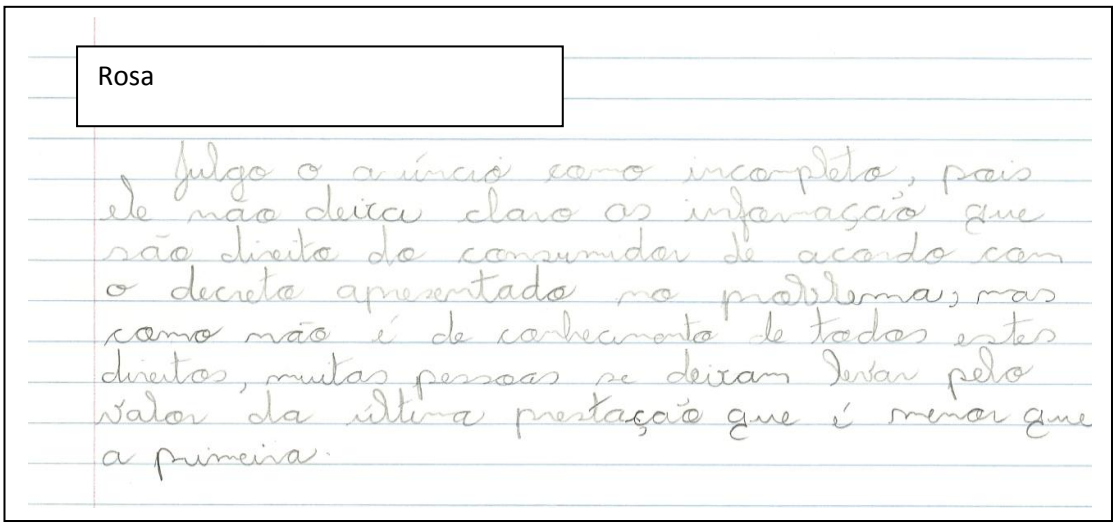
Como você analisa o anúncio diante do artigo mencionado do Código de Defesa do Consumidor?

Nossa intenção foi provocar o aluno em relação à propaganda que desconsidera os direitos do consumidor e produzir uma reflexão sobre a importância do Código de Defesa do Consumidor.

Destacamos a seguir dois registros que apontam essa postura crítica dos alunos em relação ao anúncio:

- Rosa

> "Julgo o anúncio como incompleto, pois ele não deixa claras as informações que são de direito do consumidor em relação ao decreto apresentado no problema, mas como não é de conhecimento de todos estes direitos, muitas pessoas se deixam levar pelo valor da última prestação que é menor que a primeira".

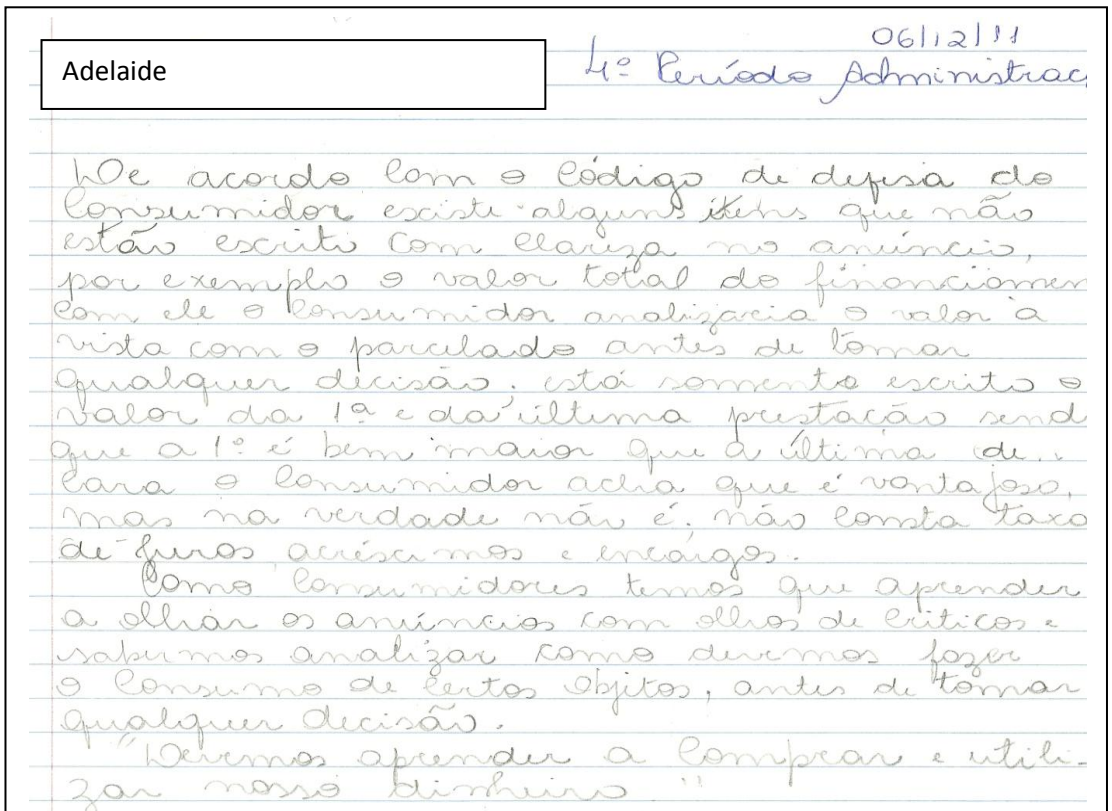


Rosa

Julgo o anúncio como incompleto, pois ele não deixa claro as informação que são direito do consumidor de acordo com o decreto apresentado no problema; mas como não é de conhecimento de todos estes direitos, muitas pessoas se deixam levar pelo valor da última prestação que é menor que a primeira.

- Adelaide

"De acordo com o CDC existe alguns itens que não estão escritos com clareza no anúncio, por exemplo, o valor total do financiamento, com ele o consumidor analisaria o valor à vista com o parcelado antes de tomar qualquer decisão. Entretanto, está escrito somente o valor da 1ª e da última prestação, sendo que a 1ª é bem maior que a última; assim o consumidor acha que é vantajoso, mas na verdade não é; não consta taxa de juros, acréscimos e encargos. Como consumidores, temos que aprender a olhar os anúncios de modo crítico e analisar as formas de fazer o consumo de certos objetos, antes de tomar qualquer decisão. Devemos aprender a fazer boas escolhas com o nosso dinheiro".



Adelaide

06/12/11

4º Período Administrac

De acordo com o Código de defesa do consumidor existe alguns itens que não estão escritos com clareza no anúncio, por exemplo o valor total do financiamento com ele o consumidor analisaria o valor à vista com o parcelado antes de tomar qualquer decisão. está somente escrito o valor da 1ª e da última prestação sendo que a 1ª é bem maior que a última de. Para o consumidor acha que é vantajoso, mas na verdade não é, não consta taxa de juros, acréscimos e encargos.

Como consumidores temos que aprender a olhar os anúncios com olhos de críticos e sabermos analizar como devemos fazer o consumo de certos objetos, antes de tomar qualquer decisão.

"Devemos aprender a comprar e utilizar nosso dinheiro"

CONSIDERAÇÕES DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A leitura destas duas justificativas sob a luz do MCS revela a importância de investigarmos situações que primam pela reflexão do CDC no cenário da sociedade de consumidores, a fim de possibilitar o indivíduo-consumidor a fazer sua escolha e conscientizar sobre os seus direitos.

Verificamos que Rosa e Adelaide (pseudônimos), constituem como objeto para suas justificativas o artigo 3º do CDC, elas se tornam interlocutoras do texto dele, descrevendo a ausência da taxa de juros, o valor das 36 parcelas e ainda, ressaltam a mensagem maquiada de começar pagando R$ 240,00 e terminar pagando somente R$ 191,00, não deixando claro para o indivíduo-consumidor o total de juros pagos no financiamento, nem a taxa de juros cobrada na operação. Aqui está a grandiosidade do MCS, permitir ao pesquisador identificar a produção de significados do sujeito de pesquisa, evidenciando como ele afirma e justifica suas escolhas diante de tarefa (situação-problema).

Percebemos que muitas propagandas funcionam apenas como isca para atrair o indivíduo-consumidor, criam uma deixa (última prestação, só R$ 191,00), uma rotina (cada mês a prestação diminui) e a recompensa (o veículo 0 km), e não cumprem com as informações que são de suma importância para tomada de decisão do mesmo.

Desse modo, buscamos construir no espaço escolar o que kistemann Jr (2011, p. 173) estabeleceu em sua pesquisa:

> "Olhar para os significados matemáticos de cunho financeiro-econômicos, por exemplo, significa produzir significados que sejam plausíveis para a comunidade matemática ou comunidade de economistas, isto é, dizermos coisas que, de acordo com a caracterização de Matemática do matemático/economista, um matemático/economista diria, com as justificações que produzimos. Aprofundando um pouco mais, podemos dizer que ao produzir significados matemáticos (de cunho financeiro-econômico), os indivíduos-consumidores dirigem as justificações para suas crenças-afirmações utilizando-se de instrumentos e conceitos financeiro-econômicos a fim de tomar suas decisões de consumo".

Assim, compartilhamos com Kistemann Jr (2011), que o MCS é equânime, na medida em que pode oferecer suporte teórico à interação com os estudantes do curso de Administração, a fim

de auxiliá-los na construção do conhecimento financeiro que estruturará suas escolhas enquanto indivíduos–consumidores e futuros administradores.

Estamos engajados não especificamente apenas com a proposta de um curso conteúdista, mas principalmente com o que os desdobramentos das situações-problema de consumo significam no sistema financeiro brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos desenvolver uma proposta que contemple a participação do aluno na sala de aula, oportunizando sua argumentação a fim de compreender sua crença-afirmação e sua justificativa, possibilitando ao professor atuar como orientador, produzindo intervenções nos momentos pontuais, para retomada de direção do estudante e modificação da sua produção de significado.

Para tanto, promovemos a discussão da sociedade-líquido moderna de consumidores com os textos do sociólogo Bauman, vislumbrando um espaço de reflexão e crítica do sistema financeiro no Brasil e as consequências de levar uma vida a crédito.

Neste trabalho, a Educação Crítica proposta por Skovsmose (2001) se faz presente, sugerindo que a disciplina matemática financeira pode e deve contribuir com a reflexão da sociedade líquido-moderna de consumidores no curso de Administração. Mesmo que existam interesses divergentes no curso, como estratégias de marketing para otimização de vendas, devemos cumprir o nosso papel primeiro, que é o de educador financeiro, aquele que revela os nuances do sistema financeiro e não apenas comenta sobre eles.

Estamos sugerindo um curso que contemple as ideias da Educação Financeira por meio de situações-problemas e filmes propostos em nosso Produto Educacional a fim de corroborar com as aulas de Matemática Financeira, servindo como ponto de partida para dialogar com o pensador polonês Zygmunt Bauman, pois ele nos convida a ler sobre história, direito, economia, cultura e política de uma perspectiva diferente.

Indicamos também outros resíduos de enunciação para a produção de significados dos estudantes. Sugerimos as charges e tirinhas a fim de compartilhar interlocutores e o espaço comunicativo na sala de aula, conforme proposto no Modelo dos Campos Semânticos.

Às vezes uma imagem vale mais que dezenas de linhas em um texto ou mais que uma hora de conversa, para atingir o nosso objetivo em sala de aula. É com essa certeza que acreditamos que

o uso das charges constitui-se numa ferramenta poderosa de comunicação e interação com os estudantes.

Destacamos que o nosso trabalho apresenta uma proposta de Educação Financeira com algumas restrições para o ensino superior. Não pretendemos treinar os estudantes para seguir uma rotina de resolução de problemas por meio de fórmulas ou calculadora financeira. Mas, em consonância com o Modelo dos Campos Semânticos, sugerimos que o estudante construa o seu conhecimento, percebendo que a sala de aula é um lugar para ser compartilhado com o outro, ou seja, constituir interlocutores que debrucem nas discussões sobre a sociedade de consumidores.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. L. [et al]. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. Cap. 1: O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações – Romulo Campos Lins. São Paulo: Midiograf, 2012.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____ **Capitalismo Parasitário**; tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____ **Globalização** – As consequências humanas; tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRITTO, V.S. **A sedução das metáforas publicitárias**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/iijnlflp/trabalhos.htm>Acesso em 2 de março de 2013.

DOMINGOS, R. **Livre-se das dívidas**: como equilibrar as contas e sair da inadimplência. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2011.

FROMM, E. **Ter ou Ser?** Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1976.

KISTEMANN JÚNIOR, M. A. **Sobre a Produção de Significados e a Tomada de Decisão de Indivíduos-Consumidores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro/SP: UNESP, 2011.

LINS, R. C. e GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

LINS. R. C. **Educação Matemática e Epistemologia, Epistemologia e História**. Revista de Educação Matemática da SBEM-SP, ano 1, n.1, setembro de 1993.

_____Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.75-94.

SAMANEZ, C. P. **Matemática Financeira – Aplicações à Análise de Investimentos**. 3 ed., São Paulo, Prentice Hall, 2002.

SILVA**,** A. M. Conferência Interamericana de Educação Matemática. **Um Curso de Serviço para a Licenciatura em Matemática.** Recife: CIAEM, 2011.

SKOVSMOSE O. **Educação Matemática Crítica**: A questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____ **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**; tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo, São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ZUTIM, S. Dissertação: **Notícia Virtual: Um olhar sobre a Linguagem Imagética.** Rio Claro: UNESP, 2009.

UMA PROPOSTA DA PSICANÁLISE PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER

Felipe Moraes; logos.arche@gmail.com

Resumo: O presente estudo procura apresentar uma visão com base nos escritos de Sigmund Freud para o processo de formação e construção do conhecimento, seja este no âmbito de Instituições Escolares ou para outras áreas de ensino como aulas particulares e de Artes (pintura, música e desenho). Assim, visa explanar os benefícios de uma proposta com princípios metodológico e didáticos na terapia psicanalítica, permitindo que o educador não apenas seja um auxiliador na construção do conhecimento pelo aluno, mas, que seja um tutor no desenvolvimento psicossocial do mesmo, contribuindo para a formação do indivíduo não apenas nas áreas formais de ensino e do saber, mas direcionando-o para o auto reconhecimento emocional e psicológico. O eixo central da proposta é relacionar o vínculo que deve existir entre educador e aluno em um caráter transferencial dentro da proposta psicanalítica, compreendendo que tal proposta pode trazer benefícios tanto metodológico quando social tanto para uma parte quanto para outra. Além disto, demonstrar outros fatores que podem auxiliar o educador à (re)conhecer o universo interno do aluno que são expressos através da projeção, da associação livre de palavras e de elementos constituintes da psicopatologia da vida cotidiana como erros de palavras e características do discurso. Assim, apresenta um olhar social como proposta da educação cotidiana, compreendendo que a escola tem ampliado seu papel para novas ações, sendo que já não é do seu escopo uma ação apenas voltada para o ensino e a aprendizagem, ao contrário, tem esta sido um mecanismo de ação social e de desenvolvimento humano em diversas áreas, logo, o educador recebe um papel diferencial dos de outros tempos, necessitando reconhecer interagir com o aluno de modo a trazê-lo para tal ação educadora. Por fim, o estudo apresenta a importância do educador neste cenário, enfatizando a complexidade de sua ação nos tempos atuais, porém, apresentando uma possibilidade de atuação com a proposta da compreensão da subjetividade e ampliação do vínculo na relação com o aluno através, principalmente, dos elementos transferenciais e da observação do discurso como uma representação de mundo, sendo que estes elementos são utilizados não apenas nas relações clínicas com psicanalistas, ao contrário, ocorre de modo rotineiro na vida cotidiana.

Palavras-Chaves: 1. Freud; 2. Transferência na Educação; 3. Psicanálise na Educação.

INTRODUÇÃO

A educação escolar nos nossos tempos tem tomado cada vez mais rumos curiosos. Nota-se que os educadores estão se tornando responsáveis não apenas pela formação e inclusão de conceitos de cidadania, alfabetização e conteúdos acumulados socialmente (disciplinas como história, geografia, etc.), mas também está sendo imputado a responsabilidade de "educar". Este, não trata do aspecto de formação e compreensão do eu em um meio e como atuar de modo ético e moral, muito

menos de meios pedagógicos e técnicas didáticas para a compreensão de um determinado assunto, mas, do que trata o velho jargão popular: "educação vem de casa".

Esta educação consiste em diversos pontos dos quais pais e cuidadores necessitam formar e construir juntamente com os educandos. Trata-se de princípios básicos que são aprendidos, quase em sua totalidade, por imitação e neste processo tem-se por referências os primeiros e principais personagens ativos na vida de uma criança: os pais. Isto, porque "o desejo mais intenso e mais importante da criança nesses primeiros anos é igualar-se aos pais" (FREUD, 1909 [1908], v.9, p. 219), além disto, "as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para o seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce" (FREUD, 1914, v.13, p.248). Ou seja, onde os pais deveria estar mais presentes e estão mais ausentes.

Infelizmente, os pais tem demonstrado uma visão diferente de mundo e educação para as crianças em nossos tempos. Notamos que as crianças tem se aproximado do "universo dos adultos" cada vez mais cedo, tendo rotinas e atividades constantes, quase que ininterruptamente, como um adulto em miniatura da visão antiga. Entretanto, ao contrário dos adultos, talvez não todos, estas ainda não sabem como lidar com conflitos existentes em seu meio e acabam participando, na verdade recebendo, de uma grande carga afetiva e emocional que não obtêm nenhum tipo de direcionamento. Poderíamos até dizer que em função de suas constantes atividades, a base psíquica que abrange os aspectos emocionais familiares acabam sendo secundários em suas vidas, desta forma, como elas poderiam lidar com conflitos existentes entre suas necessidades orgânicas, afetivas e as necessidades impostas pelo meio? Não obstante, os pais estão favorecendo à formação de pequenos "psicopatas". Talvez, possa parecer um exagero da minha parte assegurar que nossas crianças estão sendo pré-configuradas e destinadas à uma predisposição relativa a questões de conflitos psíquicos e emocionais, mas posso garantir que não é.

Freud (1911a) afirma que "os neuróticos afastam-se da realidade por achá-la insuportável - seja no todo ou em parte" (v.12, p. 237). Será que a realidade que estamos estimulando nossos filhos à consumirem não é algo que atraia a nossa ambição e necessidade e que seja algo completamente díspar as necessidades infantis? Talvez, o centro da questão esteja resumido entre o paradigma do que as crianças realmente precisam e em conflito com o que eu preciso que as crianças façam.

Paulo Freire (2011) aponta para diversos pontos na educação que deveriam proporcionar aos educandos a formação de um pensamento político e crítico. Ele apontava para a educação como

algo de fato libertador, entretanto, até que ponto a educação contemporânea têm-se representado como uma instituição de libertação e formação do pensamento amplo? Na verdade, as classes dominadoras acabam criando determinantes sobre o sistema educacional ao ponto deste servir apenas aos seus interesses. Todavia, ainda, a instituição escolar não é um objeto falido e pode ser responsável em auxiliar no desenvolvimento de nossa sociedade com diversos artifícios.

A psicanálise apresenta fundamentos e princípios que, se compreendidos e aplicados, podem ser de grande serventia para a construção da identidade infantil e principalmente auxiliar nas resoluções de conflitos existentes entre as necessidades infantis e as arbitrariedades do mundo adulto.

Esta técnica visa não apenas elucidar questões de complexos interiores e questões psicológicas, mas também facilita o processo de autoconhecimento e amadurecimento emocional, ampliando a visão do "eu" do/no mundo. Desta forma, a criança, ou o jovem e adulto, acaba por reconhecer quais foram os principais obstáculos emocionais (ou complexos) que o impediram de se relacionar consigo e em sociedade, pois "certo número de pessoas, ao defrontar-se, em suas vidas, com conflitos que constataram muito difíceis de resolver, fogem para a neurose e, desse modo, retiram da doença vantagem inequívoca, embora, com o tempo, acarrete em bastante prejuízo" (FREUD, 1910a, v.11, p.155).

O que poderíamos levantar agora é o que um educador necessitaria saber e fazer para poder auxiliar as crianças nestas questões? Não podemos generalizar as situações e realidades e também não quero defender uma maneira única de aplicar os conceitos em classe, pois, cada sala de aula apresenta um número elevado de crianças, sendo cada uma com uma realidade diferente, entretanto, os princípios básicos da psicanálise podem ser de grande avalia para o educador.

Hoje, os pais atribuíram a responsabilidade de educar à escola. Não me surpreender observar e reconhecer que as crianças estão frequentando esta cada vez mais cedo, e será assim, pois, para os pais, à eles cabem apenas a responsabilidade da procriação e da manutenção de aspectos de asseio, além de prover o que é vital para uma criança como alimentação, ou seja, tudo o que o dinheiro pode comprar. Outrora, aos educadores está o encargo de suprir todas as necessidades infantis e de relacionamento humano, construindo os valores sociais e a identidade desta no meio cultural em que vive.

Não quero tratar aqui dos efeitos colaterais existentes em responsabilizar a instituição escolar na formação da personalidade infantil, mas, devemos ter em mente que "cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influencias sofridas durante os primeiros

anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida"[1] (FREUD, 1912a, v.12, p.111), e que "a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (LA TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992, p.24), além de que "é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade" (ibid., p.27), de tal forma, os pais devem ter ciência que a ausência de responsabilidade destes na primeira infância pode ser determinante nas escolhas que as crianças farão no futuro.

Isto ocorre, porque, não estando os pais presentes como anteriormente, período de lactação, a criança acaba atuando por transferência em relação aos professores. Segundo Sigmund Freud (1913d) "a transferência é, (...), apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido" (v.12, p.166), ou seja, em linhas gerais, podemos dizer que esta ocorre a partir de um deslocamento de afetos existentes entre a criança e um adulto, a priori, geralmente os pais e/ou cuidadores, e que na atual circunstância, por escassez e/ou inexistência de reciprocidade afetiva, acaba se transferindo para a pessoa do educador.

Na escola este processo é facilitado pelas expressões pessoais existentes desde o início das atividades escolares infantis, onde estas reconhecem o(a) educador(a) como "as tias ou tios". O próprio termo em si já engloba consigo diversas relações afetivas construídas através do processo de imagem mnêmica[2], dos quais, paulatinamente, através da transferência de afetos existentes entre educador e educando, vai se deslocando em uma representatividade coesa à existente entre a criança e os pais ou cuidadores.

NA SALA DE AULA

A psicanálise nos apresenta um princípio de extrema importância na ação do educador: a audição. É sabido pelos educadores que o principal objetivo para se obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem está relacionado ao fato da formação de vínculo afetivo com os alunos.

[1] Nesta citação, Freud trata da vida erótica, porém, não podemos desprezar que esta idéia trata-se também da vida cotidiana.

[2] Imagem Mnêmica constitui um mecanismo de defesa do aparelho psíquico no que tange à experiências de prazer e desprazer e também tem função no processo de transposição de experiências intelectuais e afetivas, através do deslocamento de afetos, de modo a construir uma personificação do evento ou do sujeito sem mesmo haver o conhecimento prévio do mesmo ou da circunstância, favorecendo ao indivíduo uma maneira de atuação na mesma. Em alguns trabalhos, Freud (1914) reconhece esta estrutura no que se trata de fatores afetivos ligados aos atores na primeira infância da criança, do qual, posteriormente, é deslocado no processo de transferência. A estes deu o nome de "imagos". Não contrariando a definição freudiana, entendemos que tais estruturas sobrepõe esta idéia e tem uma importante função nas definições da vida do sujeito.

Porém, esta chave para abrir o saber é antagonicamente a mesma que fecha. O educador, como uma estrela, coberto pela seu glória do conhecimento, foca-se em apresentar seu discurso luz para cada aluno, e em qualquer oportunidade que tenha para reforçar sua luminosidade, o faz. Isto é, ele se foca em transmitir o conhecimento acumulado para seus alunos, apenas isto; dar sua aula, fazer a sua parte, e se esquece completamente que cada aluno é um universo independente, com suas luzes, ou seja, seus saberes. Assim, quando o aluno procura relacionar o que foi dito com algum conhecimento que este já apresente, o educador, dele faz desdém. Em muitos casos o aluno não quer nem perguntar algo, mas apenas apresentar uma contextualização ou cena familiar que lhe ocorrera e o educador encerra o assunto com um aviso arbitrário impondo a necessidade deste dar sua aula. Mal sabe o mal que está trazendo a este pensante, pois "muito diferentes das lembranças conscientes[3] da idade adulta, elas não se fixam no momento da experiência para mais tarde serem repetidas; somente surgem muito mais tarde, quando a infância acabou; nesse processo, sofrem alterações e falsificações de acordo com os interesses de tendências ulteriores" (FREUD, 1910b, v.11, p. 91), deste modo, com esta experiência de desprazer, o aluno acaba por criar uma imagem mnêmica e atuando por transferência através desta em situações que apresentam similaridade física ou psíquico-emocional.

Mas como se formaria o vínculo em um monólogo? Em uma educação bancária? Não seria o vínculo afetivo construído através do diálogo? Do saber do outro?

A proposta psicanalítica a ser utilizada em aula incita que se deixe o aluno "falar quase todo o tempo e não se explica nada mais do que o absolutamente necessário para fazê-lo prosseguir no que está dizendo" (FREUD, 1913c, v. 12, p. 140). Talvez, alguns podem pensar que isto desfocaria do plano de aula e da proposta escolar de ensino aprendizado, mas, isto não ocorre. Podemos afirmar que isto, a priori, pode gerar uma pequena distração na atividades em sala, inclusive se a turma for numerosa, entretanto, tal prática com o tempo traria os benefícios ao ritmo de aula, estabilizando-se e favorecendo o progresso do ensino. Isto, porque, inicialmente, o aluno recebendo a atenção e o interesse do educador, promoveria maiores possibilidades de diálogos e interação e posteriormente exporia questões que são dialéticas na sua compreensão e existência, podendo o educador analisá-las em parceria com o educando. Ao mesmo tempo, o educador formaria os vínculos necessários para poder conhecer as potencialidades e debilidades dos educandos, além que através deste princípio, favoreceria o processo de transferência que é

[3] Freud defina consciência como "a concepção que está presente em nossa consciência e da qual nos damos conta" (1912c, v.12, p. 279).

importante para que o aluno possa adquirir empatia ao educador e facilitar o interesse nas atividades.

Devo confessar que o maior objetivo da aplicação de tais princípios não é o do desenvolvimento didático e pedagógico e em maneiras de fazer o aluno se interessar nas atividades, mas, de proporcionar oportunidades social para que o educador possa criar os vínculos afetivos através do conhecimento real de seus educandos e das etapas que estão vivem como seres humanos e não apenas ter uma idéia superficial. Também porque "quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil" (FREUD, 1913b, v. 13, p.191). Segundo La Taille et al., "Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social" (LA TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992, p.24). Não podemos negar o fato que o diálogo é um pressuposto básico para o social. Sem diálogo não há aprendizagem, há apenas arbitrariedade.

Em relação a fala do aluno, deve o educador não exprimir censura ou escárnio. O julgamento tende a ser desfavorável e nocivo para o desenvolvimento da fala e da explanação do aluno em relação a suas vivências e o significado destas para ele. Por mais que pareça que o diálogo está tomando rumos divergentes, todo material apresentado no diálogo é importante, pois, de certa forma apresenta uma significação, seja como uma repressão, uma transferência ou uma projeção[4]. Outrora "não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente" (FREUD, 1912b, v. 12 p. 126).

Este processo de escuta ativa e diálogo dos significados e intencionalidades é uma coluna importante para a técnica do educador, pois "somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las" (FREUD, 1913b, v.13, p.190). Não há meios de desenvolver-se em conjunto com o aluno se não conhecê-lo: seus pensamentos, desejos, ambições, frustrações, enfim, sua realidade e suas verdades.

EXPECTATIVAS

O que os alunos de nossos dias acabam buscando na escola é uma maneira de descarregar toda a massa de emoções negativas impressas em suas vidas, dos quais não pôde controlar e

[4] É a projeção de um afeto interno para outrem. "Uma percepção interna é suprimida e, ao invés, seu conteúdo, após sofrer certo tipo de deformação, ingressa na consciência sob a forma de percepção externa" (FREUD, 1911b, v.7, p. 73).

suportar. Em muitos casos, o alívio se dá através da violência contra educadores e amigos, sendo que, na realidade, isto não passa de um deslocamento de seus problemas familiares. De certo que "o princípio de evitar o desprazer domina as ações humanas até ser substituído pelo princípio melhor de adaptação ao mundo externo" (FREUD, 1913b, v.13, p.188), porém, em muitos casos, este princípio acaba sendo na linguagem da agressividade.

O estudo formal dos conteúdos disciplinares que é exigido na instituição escolar passa a não receber sentido algum, pois, o aluno já se encontra iludido com a realidade e apenas procura uma fuga para uma outra melhor, que lhe traga satisfação.

É possível, através desta realidade, que o aluno com o tempo venha a desenvolver uma patologia como um transtorno ou uma neurose, pois, esta "mostraram ser tentativas de encontrar soluções individuais para o problema de compensar os desejos insatisfeitos, enquanto que as instituições buscam proporcionar soluções sociais para esses mesmos problemas" (FREUD, 1913b, v.13, p.188).

De certa forma, os educadores acabam assumindo o papel de intermediários entre os conflitos individuais provindos da vida social do aluno, da interpretação e compreensão do mesmo e da criação de um objetivo a ser alcançado por este, além do fato de ser, em muitos casos, o principal personagem referencial para o mesmo.

CONSIDERAÇÕES

É inegável a importância e urgência da formação de educadores com a visão apresentada no presente ensaio. É sabido pelos educadores desde os primeiros dias de sua formação até os últimos que devem centralizar suas práticas educacionais para o ensino e o desenvolvimento do saber de modo a favorecer a consciência crítica e o pensamento autônomo do educando, porém, em algum momento de sua trajetória este acaba tendo sua visão transformada para aquela imposta pelo capitalista do consumo, onde a frase básica dos educadores é: "eu vou receber o salário do mesmo jeito" ou "vocês fingem que aprendem e eu finjo que ensino". O foco se torna o ensinar, custe o que custar, porém, ensinar, aqui, significa discursar. Assim, o professor alcança a realização profissional, com seu monólogo[5].

Muitos educadores utilizam-se destes jargões como se estivessem apresentando vantagens sobre o comportamento adulterado dos alunos. Não conseguem observar que este comportamento

[5] Como ilustra Paulo Freire (2002) de "Educação Bancária".

tende a falar mais sobre o aluno em sua batalha insolúvel de emoções do qual o educador, acaba recebendo o papel transferido dos verdadeiros protagonistas.

Apesar de não mencionar com a devida profundidade outros conceitos e princípios psicanalíticos, podemos, de maneira superficial, encorajar os profissionais da educação a investigar o tema e procurar uma maior compreensão dos exemplos utilizados por diversos profissionais desta área, isto, devido a sua imensa importância tanto para o trabalho terapêutico e de identidade via psicanalista/educador e posteriormente educador/educando.

Logo, concluímos com palavras de exaltação sobre o ofício do educador e a importância do mesmo, em um tempo onde a desvalorização do educador está para a realidade da educação no país.

> A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados - tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados a instituir uma espécie de pós-educação. Em vista desta situação, surge imediatamente a questão de saber se a psicanálise não deveria ser utilizada para fins educativos, tal como a sugestão hipnótica o foi no passado. (...) O educador, por um lado, estaria preparado, por seu conhecimento das disposições humanas gerais da infância, para julgar quais dessas disposições ameaçam conduzir a um desfecho indesejável; e, se a psicanálise pode influenciar o curso tomado por tais desenvolvimentos, poderia aplicá-la antes que os sinais de um desenvolvimento desfavorável se estabeleça. Assim, com o auxilio da análise, ele poderia ter uma influência profilática na criança, enquanto esta ainda é sadia. Por outro lado, poderia detectar as primeiras indicações de um desenvolvimento, na direção da neurose e resguardar a criança contra o seu desenvolvimento ulterior, numa época em que, por diversas razões, uma criança nunca é levada ao médico. (FREUD, 1913a, v.12, p.356).

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S. 1909 [1908] **Romances familiares**. In: Edição Standard Brasileiras das Obras Completas de Sigmund Freud,v. IX, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
_____.(1910a) **As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica**. v. XI. In:op.cit.
_____.(1910b) **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância**. v. XI. In:op.cit.
_____.(1911a) **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental.** v. XII. In:op.cit.
_____.(1911b) **Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia (dementia paranoides)**. v. XII. In:op.cit.
_____.(1912a) **A Dinâmica da Transferência**. v. XII. In:op.cit.
_____.(1912b) **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. v.XII. In:op.cit.
_____.(1912c) **Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise**. v. XII. In:op.cit.
_____.(1913a) **Introdução a the psycho-Analytic Method de Pfister**. v. XII. In:op.cit.
_____.(1913b) **O interesse científico da psicanálise.** v. XIII. In:op.cit.

_____.(1913c) **Sobre o início do tratamento (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I)**. v. XII. In:op.cit.
_____.(1913d) **Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)**. v. XII. In:op.cit.
_____.(1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. v. XIII. In:op.cit.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

TRABALHOS COMPLETOS

Políticas de subjetivação e políticas públicas

O USO DO TEMPO: ENTRE A PRODUTIVIDADE E A EXPERIÊNCIA POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Natalia Puke; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Rio Claro;
napuke@gmail.com

Resumo: Tempo é existência e ter tempo para além do trabalho e das obrigações sociais é mais que um direito, é uma necessidade humana. Contudo, ter tempo para si é um dos maiores desafios dos sujeitos contemporâneos. Isso porque, a fruição do tempo, da experiência significativa nos toca quando há uma ruptura da ordem cotidiana das lógicas da produtividade e do hiperconsumo. Mesmo distantes do ambiente de trabalho somos fisgados pelas celebrações móveis das representações construídas pelo mundo fluido, fragmentado e informacional que administram a letargia e uma realidade onde a experiência é cada vez mais rara. Vivemos uma vida de Sísifo, uma vida absurda condicionada pelo hábito e pela a exigência do fazer, produzir e comprar, onde o nosso tempo existente é sequestrado, principalmente pelo trabalho. Essa cadeia mecanizada da vida enseja a teia da nossa alienação social, cultural e existencial; cerceia as formas de vida e engendra novos conflitos subjetivos. É por isso que a urgência dos nossos dias pede-se uma interrupção e enuncia que é necessário parar para se pensar, para olhar, escutar, sentir e dar-se tempo e espaço para voltar a si mesmo. Os sujeitos contemporâneos necessitam da reserva do tempo para o pensamento, para a vida meditativa, para a volição estética do mundo. Pois, o que o tempo da produtividade vem ofuscar é justamente a nossa consciência existencial, a experiência lenta e sem *telos* dos encontros que nos tornam sujeitos criativos. É preciso refletir a vida não somente como seres humanos cidadãos delineados pelos papéis sociais, mas como seres estéticos, cujo tempo não é mais medido pelo relógio, e sim vivido como uma obra de arte. Sob esses aspectos, as obras selecionadas para cobrir teoricamente esse trabalho foram investigadas por análise textual, temática, interpretativa e crítica (SEVERINO, 1993), no intento de discutir as possibilidades e desafios do uso do tempo nas sociedades contemporâneas. A problematização das lógicas da produtividade identificada nos discursos de Bauman, Lipovetsky & Serroy, Larossa, entre outros pensadores da pós-modernidade, leva-nos a diagnosticar o sentimento absurdo proposto por Camus, nas primeiras décadas do século XX. O conceito absurdo se apresenta como a tensão necessária: denuncia o embrutecimento dos nossos dias, as experiências esvaziadas de existência, de presença, mas por outro lado, subjaz como um gatilho, uma abertura bruta para reinvenção da vida.

Palavras-Chave: Tempo, produtividade, experiência

INTRODUÇÃO

O trabalho da obra de arte e da obra de pensamento pede um tempo que não pode ser medido pelo relógio - Adauto Novaes.

Até os finais do século XIX a romantização da ciência e sua devoção como guia da vida individual e social do homem constituía um cenário cultural sólido na promessa de um mundo

ordenado e melhor. A aura de progresso e otimismo repercutida pela efervescência do desenvolvimento industrial e no advento das novas tecnologias parecia alheia aos problemas que ameaçavam a sua estrutura (COSTA & SCHWARCZ, 2000).

A aura hoje é neblina que ofusca a nossa consciência sobre os desdobramentos da supervalorização de um mundo tecnicista. Há pouco se acreditava que as máquinas viriam libertar os homens das longas horas de trabalho, o que significaria, mais horas de tempo livre, descanso e saúde. Nessa perspectiva, o economista francês Jean Fourastié (1907–1990) manifestou grande esperança a respeito do desenvolvimento capitalista, vislumbrando que o progresso técnico e a produtividade poderiam contribuir para uma relação harmônica entre o homem, tempo e trabalho.

Esse sonho parece nos acordar de forma distópica, pois os aparatos tecnológicos se transformaram em uma extensão do corpo humano, mediando as relações humanas em todos os aspectos. Tornamos-nos dependentes das máquinas. As comunicações de longa distância e os processos de informação são ágeis, as novidades e aplicativos nos surpreendem, porém, ainda "permanece irrealizada a utopia da libertação do homem pelas máquinas: nunca se trabalhou tanto, e o tempo livre jamais esteve tão fora da pauta"[1].

O ideário do progresso apresenta um caráter perverso em nosso século. As lógicas da competitividade transpõem o contexto das políticas econômicas e passam a sobrepor as representatividades e desejos humanos. Nesse ínterim, os anseios pelo sucesso, resultados e aceitação social conduzem a massa produtora à demasia do trabalho, na medida em que a realização pessoal, na latência do senso comum é associada à compra dos estilos do "bem viver" da indústria do consumo. Engendram-se novos conflitos subjetivos, um esgotamento pessoal, na medida em que os seres humanos não se abstêm de trabalhar mais, ganhar mais para poder adquirir as novidades do mercado que não cessam de se ampliar.

Assim, o sujeito mergulha no mundo mecânico da produtividade e na fluidez das tendências mercadológicas. Nessa teia o sujeito se desapropria de si mesmo para se adaptar às exigências socioeconômicas e culturais do mundo hipermoderno. É assim que a experiência se torna esvaziada, e, mais rara, a reserva do tempo para a reflexão sobre as condições existenciais de ser no mundo. Isso por que o mundo produtividade e do mercado ofusca a nossa consciência, pois "a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo [...] impedem a conexão significativa entre os acontecimentos" (LARROSA, 2002, p. 23).

1. NOVAES, A. Apologia da Preguiça – Sequestro do nosso tempo pelo trabalho. In: **Folha de São Paulo**, Caderno Ilustríssima. São Paulo, 24 jul. 2011.

Para desconstruir essa cultura que nutre a nossa alienação existencial e social é necessária uma interrupção, a ruptura com a ordem cotidiana condicionada pelo hábito. É preciso dar-se tempo ao pensamento e às dimensões estéticas da vida para cultivar significados que nos conectem à intensidade dos acontecimentos, com aquilo que somos. É somente quando rompemos com os papéis sociais que nos foram atribuídos que constatamos o absurdo no qual estamos/somos sujeitos. Sob esses aspectos é preciso reconhecer-se no absurdo: eis o princípio da libertação.

Acerca dessa problemática esse trabalho que foi desenvolvido por análise textual, temática, interpretativa e crítica, dialogará o sequestro do tempo existencial e a interpelação da indústria do consumo nas formas de vida, baseando-se bibliograficamente, sobretudo, nas críticas socioculturais de Zygmunt Bauman, Lipovetsky & Serroy e Larrosa. O diagnóstico dos dois primeiros autores permite pensar a desapropriação da experiência sugerida por Larrosa e o conceito de absurdo de Albert Camus como sintomas do presente. Sob esses aspectos a constatação do absurdo se apresenta como a tensão necessária que denuncia o embrutecimento dos nossos dias, mas que por outro lado, subjaz como um gatilho, uma abertura bruta para reinvenção da vida, da experiência.

O TEMPO DA PRODUTIVIDADE

Bauman (2001) aponta que toda uma era da história mundial se vê marcada pela passagem da sociedade da produção para a sociedade do consumo que passa a dar contornos a todas as formas de vida. Eis os valores dos nossos dias: crédito, eficácia e rapidez. Assim, as relações profissionais e afetivas diluem-se na observância de melhores oportunidades, pois as formas de vida são líquidas, não há laços de promessa ou valores fixos que as mantêm. A noção de identidade dá lugar a celebração dos estilos e a moda passa a ser a "alma" das personalidades. Questões que dizem respeito a privacidade é notícia confessada na esfera pública. Rompem-se as fronteiras entre público e privado. Agora o mundo todo é um espetáculo registrado pelas câmeras. A sonhada "Ágora" democrática se atualiza na virtualidade das redes sociais, esvaziando as políticas de empoderamento dos espaços públicos. Por fim, o capitalismo se espalha sem precedentes ditando as regras e os valores de todas as relações, visto o que está em questão é a lei do mercado.

Na emergência dessa nova consciência engendram-se novos conflitos subjetivos, na medida em que a existência permeada pela preocupação econômica se justifica nos derivados materiais que o *status* profissional pode garantir. O carro do ano, o cruzeiro da vez, a casa dos sonhos, os produtos orgânicos, os lançamentos da moda, os novos aparatos tecnológicos e os estudos dos filhos nos

Estados Unidos, categorizam a ascensão social na promessa dos ideais de felicidade. Eis o ponto nodal da questão: Uma sociedade ditada pelos valores do consumo produz sujeitos desorientados que se desapropriam das próprias singularidades para se adequar na liquidez dos referenciais do mercado. Sobre tal questão, Bauman (2001) ressalta que no mundo fluido não herdamos identidade, o que significa que não só temos que criá-la do zero, como também redefini-la pelo resto da vida, pois tanto a existência é dividida em episódios, quanto as formas tentadoras da moda saem de cena com frequência. Ao encontro dessa abordagem, Hall (2001) contribui ao inferir que o sujeito pós-moderno é "conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente" (HALL, 2001, p. 12). Dada a mutável condição de "si", em vista da multiplicidade de referenciais propulsionados, principalmente pela globalização e pelas divergências informacionais, o sujeito torna-se uma "celebração móvel", cuja identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpelados nos sistemas culturais (HALL, 2001).

Nesse jogo de fetiches se estabelece uma relação afetiva entre produtividade e consumo que "põe em marcha um processo de desorientação em razão da própria superescolha" (LIPOVETSKY & SERROY, 2011, p. 58). Assim, não nos abstemos de trabalhar mais e consumir mais, já que toda essa cultura da produtividade nos reserva sonhos que vêm preencher o vazio da nossa existência sem dono. Nessa lógica, o uso do tempo afirma-se como um santuário do consumo que nos distancia das reais necessidades humanas. O sucesso pessoal afirma-se contraditoriamente como "o princípio do pleno poder sobre a condução de si próprio e nas manifestações de dependência e de impotência subjetivas" (LIPOVETSKY & SERROY, 2011, p. 59).

Observa-se, portanto, que não há tempo destituído das exigências sociais, pois até mesmo o tempo fora do trabalho, muitas vezes, se reduz a função de compensação física, ou seja, de recuperação mental para o próximo expediente, tal como uma "válvula de escape" das angústias e fadigas do cotidiano. Nessa perspectiva o papel social do tempo se configura como manutenção do sistema econômico que dociliza o corpo social no projeto da produtividade. Nesse projeto, torna-se recorrente as empresas adequarem o ambiente de trabalho para confortabilidade dos funcionários, dispondo atrativos de lazer, tais com salas de jogos, salas de sesta, televisores e eventos recreativos, de forma a oferecer prazeres que mantenham o trabalhador mais próximo ao ambiente de trabalho, e, consequentemente, mais brando para a labutação. Outro aspecto de controle é a disposição de aparatos tecnológicos ligados às empresas. Os celulares, palmtops e e-mails mantêm os funcionários sempre conectados, fazendo com que as horas de trabalho sejam estendidas para a casa. A jornada

de trabalho na era cibercultural tem aumentado nos últimos anos, invadindo a propriedade do nosso tempo, misturando-se com a privacidade dos nossos hábitos.

Ao encontro dessa problemática, Marcellino (2007), um dos importantes teóricos sobre os estudos do lazer, ressalta que "o caráter social requerido pela produtividade confina e adia o prazer para depois do expediente, nos fins de semana, períodos de férias ou, mais drasticamente, para a aposentadoria" (MARCELLINO, 2007, p. 48). Do mesmo modo, que o uso do tempo do lazer, na maioria das vezes, reduz-se às "práticas compulsivas, ditadas por modismos, ou denotadas de *status*. Além disso, é marcante a presença dos componentes de "produtividade". Valoriza-se a *performance*, o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem" (MARCELLINO, 2006, p. 14).

Na leitura do autor o lazer[2] performático é instrumentalizado funcionalmente pelo sistema econômico, na medida em que "opõem-se em primeira instância ao ócio, no sentido de "parar para pensar", o que evitaria a tensão "necessária para a percepção da problemática individual e social"" (MARCELLINO, 2010, p. 36).

A interpretação subjacente acerca dessas questões indica que o tempo da produtividade sequestra o tempo existencial. E na medida em que a velocidade das coisas é cada vez maior, altera-se a percepção temporal. Parece que não temos tempo! Temos que correr, é quase uma obsessão, e mesmo não sabemos ao certo para onde estamos indo ou se tudo isso faz sentido, sabemos que temos que correr, senão, parece que ficaremos para trás ou que afogaremos na liquidez do caminho.

O SENTIMENTO ABSURDO E O RESTABELECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Larrosa (2002) aponta que a experiência não nos acontece em virtude de três aspectos característicos do nosso mundo: pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião e pela falta de tempo.

Na sociedade da informação o acontecimento é fragmentado, não deixa vestígios, na medida em que é substituído continuamente pelos estímulos do espetáculo midiático. Nessa lógica, o produto da informação objetiva é a opinião subjetiva. O sujeito da informação sabe muitas coisas, mas pouco conhece sobre elas, e pouco lhe acontece a partir delas. Torna-se um consumidor voraz e insaciável de notícias, "preenchido" de informações, mas incapaz de refletir profundamente sobre o

[2] O tempo lazer advém do grego *licere* que designa aquilo que é "lícito" e "permitido" ou ainda, o derivativo "valor" (HOUAISS, 2009.

que acontece, pois as suas reações às informações nas quais tem acesso são reproduções automáticas que não avaliam os reais motivos do cenário espetacular que lhes é apresentado. Sobre tal questão, Larrosa (2002, p. 23) aponta que "nos sujeitos do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência".

Para o autor, a "experiência é o que nos passa acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 21). Contudo, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência tornou-se mais rara, em virtude das lógicas do consumo e do acesso das informações propulsionados pelas mídias. Sob as bases dessa constatação, Larrosa (2002, p.22), aponta que o "sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião um sujeito incapaz de experiência".

A falta de tempo deriva da pretensão em sempre estar fazendo algo. Essa é uma consciência alimentada pelo ser que trabalha e que procura se conformar ao mundo em vista da sua progressão nas engrenagens sociais. Assim, os sujeitos na sociedade da produtividade são mobilizados a não parar, a sempre estar ocupados, visto que a cessação do fazer e agir denota um atraso para o sucesso pessoal.

No tocante dessa crítica, o autor aponta que a possibilidade de experiência requer um gesto de interrupção da ordem frenética na qual estamos sujeitos. Para tanto cito:

> [...] requer parar para se pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os olhos, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Nessa leitura o sujeito da experiência é definido não por uma atividade, mas por uma passividade e receptividade, como um território de passagem de afetos, de marcas, vestígios e transformações. Nesse sentido, a experiência é uma abertura que dispõe o ponto de chegada que dá espaço aos acontecimentos no sujeito. Desse modo, a experiência é compreendida como uma zona de vulnerabilidade e, o sujeito que experimenta, como um ser "ex-posto". A etimologia da palavra contribui para melhor fundamentar essa provocação. Do latim *experiri,* a palavra experiência é formada pelo prefixo "ex" que se refere a "fora, exterior, estrangeiro, exílio, estranho" (LARROSA, 2002, p. 25). Da raiz do radical *periri,* deriva a ideia de travessia *(per)* ou perigo *(de pericullum).* Assim, a experiência se relaciona com o termo existência que formado por *ex* (fora) e *sistere* (colocar) significa "colocar fora", portanto, existir é "estar colocado fora" (ABBAGNANO, 2007).

Segundo Larrosa (2002, p.25), "a experiência é a passagem da existência, a passagem de ser um que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "ex-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente". Portanto, aquilo que nos distancia da experiência, faz impossível também a existência.

Pensar a experiência na sua qualidade existencial é compreender o sujeito a partir de uma "lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional" (LARROSA, 2002, p. 26). Vivenciar a paixão não é ser agente, mas ser paciente e aceitar a liberdade dependente de estar possuído por algo que está fora do controle individual. Contudo, essa afirmação não exclui a própria força do sujeito em expressar-se criativamente em forma de saber e de práxis, no sentido de um posicionamento ético diante do mundo.

As questões apontadas por Larrosa nos ensinam que a experiência no mundo contemporâneo é cada vez mais rara, em vista da rapidez que as coisas nos acontecem. Essa rapidez é consubstanciada pelo excesso de informação e pelas lógicas da produtividade e do consumo. Diante desse cenário, a experiência só nos acontece quando há uma interrupção dessa cultura neurótica. Mas questiono: como possibilitar a interrupção para dar tempo e espaço da experiência se nada nos acontece quando sujeitos dessa cultura? Parece que é necessário que algo aconteça no sujeito para que a interrupção e a experiência aconteçam. Eis aqui a necessidade do sentimento absurdo, que é propriamente a constatação da ausência de sentido e o gatilho para o restabelecimento da existência.

Agora é Camus que nos vem falar. A mítica grega de Sísifo é segundo Camus (1989) a alegoria que melhor representa a condição humana. Nessa narrativa conta-se que Sísifo fora um mortal astuto que desafiou os deuses em diversos eventos. Espalhou um segredo de Zeus, aprisionou por diversão a Morte e enganou Hades, o deus dos mortos. A sua esperteza lhe resultou ser severamente punido pelos deuses. Foi condenado a um trabalho eterno e inútil: o de rolar um grande rochedo até o cimo de uma montanha, de onde ele caía por seu próprio peso. Assim, ele era obrigado a descer até o solo para pegar o rochedo e levá-lo novamente até o cume, de onde rolava de novo, e assim por diante, incessantemente.

Esse mito é para Camus (1989) a representação alegórica da condição humana sob o símbolo da absurdidade. Pode-se exprimir de Sísifo a analogia do embate existencial que o homem enfrenta cotidianamente para dar sentido a sua vida no enleio do trabalho e do consumo. O próprio Camus se refere à Sísifo como o "proletário dos deuses" (CAMUS, 1989, p. 85), visto que a sua situação não é menos absurda que a de um trabalhador dos dias de hoje.

O conjunto da sua obra se estrutura na articulação do conceito "absurdo" como força motriz

de toda a realidade, tanto na negação, quanto na afirmação da vida. Para Camus (1989) não há esperança pós-túmulo e a irrefragável condição humana é que tudo é absurdo.

Nos passos de Mersault, personagem da sua obra romanesca "O Estrangeiro" abstraímos uma representação da gênese do absurdo. Meursault é um escriturário taciturno que leva uma vida mecânica sustentada pelo hábito, que, aliás, é um substantivo que ele se refere em várias passagens da sua narrativa. Em uma delas ele afirma: "não há, no fundo, nenhuma ideia a que não nos habituemos" (CAMUS , 1972, p. 146). A vida de Meursault é esvaziada de sentido, nada o encanta ou abala, e as coisas lhe acontecem não pelas suas escolhas, mas pelas circunstâncias. Ele é um estrangeiro em sua própria vida, como se não pertencesse a nada no mundo.

Essa ausência de pertencimento é donde subjaz a gênese da absurdidade, que coloca o homem como que suspenso em relação a sua própria vida. Assim, Camus (1989, p. 8) ressalta:

> Num universo subitamente privado de luzes ou ilusões, o homem se sente um estrangeiro. Esse exílio não tem saída, pois é destituído das lembranças de uma pátria distante ou da esperança de uma terra prometida. Esse divórcio entre o homem e sua vida, entre o ator e seu cenário, é que é propriamente o sentimento da absurdidade.

De forma fecunda o autor articula a gênese do absurdo como o ponto de partida para a consciência, pois "absorver-se nessa certeza sem fundo, sentir-se doravante tão estrangeiro em sua própria vida a ponto de aumentá-la e percorrê-la sem a miopia do amante, eis aí o princípio de uma libertação" (CAMUS, 1989, p. 44). Nesse raciocínio o sentimento absurdo se apresenta como a tensão extrema, que mantém constantemente com um esforço solitário o desafio para a afirmação da existência. Nas palavras do próprio autor "o absurdo não liberta: liga" (CAMUS, 1989, p. 49), é o despertar do sono que constrói um terreno decisivo para a consciência.

Camus (1989) destaca que a atividade da consciência se afirma na esfera do cotidiano quando reconhecemos a inutilidade de alguns de nossos hábitos e preceitos tidos como verdadeiros. Para tanto é preciso romper a ordem cotidiana que é mascarada pelo hábito, pois "adquirimos o hábito de viver antes de adquirir o de pensar" (CAMUS, 1989, p. 9). O hábito sustenta as relações mais banais do nosso cotidiano, como também, a nossa complacência em relação as normas socioculturais e econômicas. Estamos habituados a aceitar o que predizem sobre o que "certo" e o que é "errado"; trabalhamos, compramos e nos cansamos sem nos questionar, na maioria das vezes, qual é o sentido de tudo isso. Eis a seguir a experiência do absurdo:

> Todas as grandes ações e todos os grandes pensamentos tem um começo irrisório. As grandes obras nascem, frequentemente, na esquina de uma rua ou no barulho de um

> restaurante. Assim também a absurdidade. O mundo absurdo, mais que qualquer outro, extrai sua nobreza desse nascimento miserável. Em certas situações, responder "nada" a uma questão sobre a natureza de seus pensamentos pode ser uma dissimulação para com um homem. Os entes queridos sabem disso. Mas se essa resposta é sincera; se representa esse estado d'alma em que o vazio se torna e eloquente, em que a cadeia dos gestos cotidianos é rompida, e em que o coração inutilmente procura o anel que a restabeleça, então ela é como que o primeiro sinal da absurdidade. Ocorre que os cenários se desmoronam. Levantar-se, bonde, quatro horas de escritório ou fábrica, refeição, bonde, quatro horas de trabalho, refeição, sono, e segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado no mesmo ritmo, essa estrada se sucede facilmente a maior parte do tempo. Um dia apenas o "porque" desponta e tudo começa com esse cansaço tingido de espanto (CAMUS, 1989, p. 13).

A ordem da vida se desconstrói na constatação da absurdidade, e a insatisfação de uma vida condicionada pelo hábito, passa a ser o gatilho para o embate existencial que nos obstina para a criação de sentido ou renúncia. Assim, o sentimento de absurdidade requer uma resposta quando o cansaço abate o sujeito.

> O cansaço está no final dos atos de uma vida mecânica, mas inaugura ao mesmo tempo o movimento da consciência. Ele a desperta e desafia a continuação. A continuação é o retorno inconsciente à mesma trama ou o despertar definitivo. No extremo do despertar vem, com o tempo, a consequência: suicídio ou restabelecimento (CAMUS, 1989, p. 13)

De forma radical Camus (1989) postula que há duas formas de responder ao absurdo: pelo suicídio ou pela criatividade. O que me parece pertinente para discussão desse trabalho é a resposta para absurdo pela via da criatividade que caminha no sentido inverso da renúncia da vida, como uma forma de restabelecimento humano para a existência. É justamente nesse ponto que Camus identifica a arte e a filosofia como criações absurdas. Embora ambas se constituam em climas particulares, entre elas, não se exprimem contornos fronteiras, pois se motivam pelas mesmas condições, isto é, pela necessidade das edificações de "mundos possíveis". Camus (1989) considera a arte um triunfo carnal, como uma realização possível do impossível, como uma forma de excelência virtuosa que cria paisagens, universos e sensações diversos, nos quais tornam a vida uma celebração eterna, mesmo no reconhecimento da ausência de sentido e da finitude humana.

A filosofia acompanha essa conceituação, na medida em que "pensar é, antes de tudo, querer criar um mundo (ou limitar o seu, o que vem a dar no mesmo)" (CAMUS, 1989, p.71). E acrescenta-se ainda, o adjetivo de esclarecimento e lucidez, postando o homem em um estado de vigília e consciência onde se impera a necessidade de dar a realidade uma forma, uma ordenação, uma explicação possível para o entendimento.

Nesse percurso traçado é possível extrair do sentimento absurdo três consequências: revolta,

liberdade e paixão. A revolta se configura como a recusa à renúncia, ou seja, pelo "confronto permanente do homem com sua própria obscuridade [...] com a certeza de um destino esmagador, sem a resignação que deveria acompanhá-la" (CAMUS, 1989, p. 41). Na experiência da revolta sucede a liberdade que é "retorno à consciência, a evasão para fora do sono cotidiano" (CAMUS, 1989, p. 44), no qual o sujeito perde sua inocência para construir seu encanto imanente. Nesse ponto há a abertura para a paixão, como potência de vida, àquilo que provoca o movimento do querer mais, o querer consumir todo o campo do possível, isto é, criar sentido autêntico para a própria existência.

Essa lógica da experiência absurda transforma em regra de vida o que era convite à morte. No reconhecimento trágico do mundo o homem absurdo "[...] prefere sua coragem e seu raciocínio. Certo de sua liberdade a prazo, de sua revolta sem futuro e de sua consciência perecível, prossegue em aventura no tempo da sua vida (CAMUS, 1989, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida condicionada pelo hábito na exigência do fazer, se informar, trabalhar e comprar administram a letargia e a complacência humana que vem esvaziar as possibilidades de uma experiência existencial apaixonada. É por esses aspectos, que a constatação da ausência de sentido é o acontecimento bruto que possibilita a interrupção da ordem cotidiana. O sentimento absurdo é a abertura que restabelece novos sentidos, na medida em que rompe as condições culturais que cerceiam a existência humana e a vazão criativa para a afirmação da vida.

Assim, o ócio[3] pauta-se como uma necessidade existencial, e ater-se a ele é negar a ação de fazer, o que sugere percorrer na contramão de toda a fluidez demarcada pela produtividade e consumo. Nesse sentido, há de se valorizar o uso do tempo para a prática de si, para o cuidado do pensamento e para a volição estética do corpo presente, sobretudo, no tocante das experiências com a arte.

A cultura do disciplinar do trabalho condenou o ócio a uma inutilidade pecaminosa capaz suscitar a culpabilidade secular, por não atender as expectativas progressistas. "Isso porque o trabalho meditativo do ocioso é um trabalho sem finalidade, sem "telos", um trabalho sem fim"[4].

3. No sentido usual ócio significa "cessação do trabalho; folga, repouso, quietação, vagar" (HAUAISS, 2009) e ainda, etimologicamente ócio do latim *otium* significa lazer, atividade intelectual ao vil *negotium*, que por sua vez designa trabalho ou negócio (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006).

4. NOVAES, A. Apologia da Preguiça – Sequestro do nosso tempo pelo trabalho. In: **Folha de São Paulo**, Caderno

Contudo, é tempo meditativo do pensamento que o ser humano toma consciência da sua condição, e na experiência estética do mundo, que reinventa a si mesmo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
CAMUS, A. **Mito de Sísifo: Ensaio sobre o Absurdo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
COSTA, A. M; SCHWARCZ, L. M. **Virando Séculos – No Tempo das Certezas (1890 – 1914)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
HOUAISS, Dicionário Eletrônico 3.0. Editora Objetiva, 2009.
JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro, Zahar, 2006.
LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Nº 19, Jan/Abr, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003. Acesso em: 10 Set. 2014.
LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. A cultura como mundo e como mercado. In: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A Cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: Uma Introdução.** Campinas, Autores Associados, 2006.
_____. Lazer e Qualidade de Vida. In: MOREIRA, W. M. (Org.). **Qualidade de Vida.** São Paulo, Papirus, 2007.
_____. **Lazer e educação**. Campinas, Papirus, 2010.
NOVAES, A. Apologia da Preguiça – Sequestro do nosso tempo pelo trabalho. In: **Folha de São Paulo**, Caderno Ilustríssima. São Paulo, 24 jul. 2011. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il2407201105.htm. Acesso em: 15 Set. de 2014.
SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, Cortez, 1993.

PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO

Camilo R. C. Cazonatto; UNESP Campus de Rio Claro; camilocazonatto@hotmail.com
Carlos José Martins; Departamento de Educação Física da UNESP Campus de Rio Claro; carlosjmartins@hotmail.com

Resumo: A tecnologia informática se faz presente em diversos espaços e circuitos em nosso mundo contemporâneo. O apelo exercido por tais dispositivos pode ser notado em diferentes tipos de discursos e práticas que circulam em nossos diferentes campos sociais. Trata-se de analisar o impacto dessa presença no campo educacional, em especial, como esta se insere no campo de uma política pública, bem como seus principais desdobramentos, efeitos e articulações no âmbito da sociedade contemporânea. Este trabalho propõe uma análise qualitativa dos discursos circunscritos à proposta de criação do programa '*Um Computador por Aluno - PROUCA*'. Outrossim, visa considerar tal proposta no contexto daquilo que Deleuze chamou de mecanismos da *Sociedade de Controle*. Neste sentido, buscar-se-á circunscrever as possíveis configurações político-pedagógicas produzidas pela articulação entre tais dispositivos tecnológicos e seus respectivos agenciamentos sociais. O recorte da educação na presente pesquisa estará permeado de forma a compreender o campo enquanto conjunto de dispositivos pedagógicos existentes que formam e modificam a relação do sujeito com o seu interior e com outros indivíduos, numa prática disciplinar de classificação, normalização e controle social. Já a tecnologia se apresentará de duas formas: a primeira visando extrapolar a noção de aparato técnico, ou objeto tangível, ao adquirir contornos mais sutis, cuja percepção escapa aos olhos e exige muita atenção. Trata-se da tecnologia da subjetividade, ou tecnologia do eu, cujos conceitos visam uma atualização dos estudos sobre *biopolítica* e *governamentalidade*, da obra de Foucault. A segunda faz menção ao uso de novas tecnologias de informática dentro das salas de aula e questiona a interatividade aluno/máquina enquanto panaceia frente às dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares neste período de transição que vivemos na contemporaneidade. Espera-se que a análise dos discursos que movem os principais atores envolvidos na criação e implantação do PROUCA permita-nos traçar um diagnóstico com relação à presença dos mecanismos de controle identificados na revisão da literatura, bem como possibilite visualizar um panorama do cenário atual e consequentemente, descrever o estado de coisas no que tange a tais dispositivos tecnológicos no campo educacional da sociedade brasileira.
Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

"A 'crise da educação', espectro que assombra quase todos os países, não pode ser resolvida dentro das salas de aula. Nem mesmo se houver um computador e uma conexão com a internet em cada uma delas." (TOFFLER. In: SILVA, Marco. 2010: p.187).

Visando aprofundar e atualizar o debate acerca do uso das novas tecnologias de comunicação e informação (TICs)[1], o governo brasileiro implementou no ano de 2007 o 'Programa Um Computador por Aluno – PROUCA', que estabeleceu uma mudança de paradigma para a utilização de equipamentos de informática dentro das escolas. Tema caro à contemporaneidade, as tecnologias digitais passaram a ser consideradas elementos primordiais para os avanços socioeconômicos individuais e coletivos no atual estágio do capitalismo mundial integrado.

Mas de que forma está sendo agenciada, através de políticas públicas, essa relação entre desenvolvimento econômico e a garantia dos direitos à educação? O que de fato sustenta a introdução do conceito de *inclusão digital* em tempos de uma *Era da Informação*? Estamos de fato trabalhando com a representação de um sujeito da educação, ou seria verdadeiro denomina-lo enquanto cidadão consumidor?

O objetivo deste trabalho é analisar criticamente o documento elaborado pelo 'Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica' da Câmara dos Deputados e destacar elementos que nos aponte as conjunções discursivas e não discursivas que levaram o governo brasileiro a estabelecer o PROUCA enquanto estratégia frente ao intenso debate global acerca do uso das novas tecnologias dentro das escolas.

Para além da utilização dos equipamentos eletrônicos em sala de aula, a opção pelo PROUCA na tentativa de solução desse impasse parece fazer emergir algumas questões que exigem um olhar atento para uma forma particular de interpretar as múltiplas facetas da tecnologia. Trata-se de uma tecnologia da subjetividade, ou tecnologia do eu.

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Primeiramente devemos questionar o lugar da criação do programa 'Um Computador por Aluno'. Foi durante o Fórum Econômico Mundial de Davos, no ano de 2005 que "*o pesquisador americano Nicholas Negroponte desafiou os países do mundo a se engajarem num esforço global de universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação*" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008: p.15). Negroponte é fundador da ONG '*One Laptop per Child – OLPC*' que propõe uma meta que garanta a todas as crianças o direito de possuírem o seu *laptop*.

1 "As novas tecnologias, ou tecnologias digitais, expandiram enormemente a possibilidade de acesso à informação e às formas de comunicação, daí por que migraram de 'tecnologias de informática' para serem nomeadas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs)" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008: p.25).

Mas qual finalidade recai sobre o fato de cada aluno vir a ter seu próprio equipamento? Neste caso, é possível discorrer sobre esse questionamento através de dois caminhos: o primeiro irá tratar da inserção dos cidadãos em uma rede global de informações, que segundo a 'Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE', quando lhes é negado o direito de desenvolver as habilidades exigidas pelas novas TICs, esses indivíduos *"tornam-se cada vez menos capazes de se inserir e de participar de economias e sociedades crescentemente dependentes de tecnologia"* (idem, 2008: p.25).

O segundo caminho nos traz de fato ao campo educacional e nos guia a uma tendência própria da atualidade – a *aprendizagem permanente*. De acordo com nosso referencial essa nova metodologia vem sendo defendida há vários anos pela 'Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco' e já foi incorporada pelos países-membro da OCDE, pois a partir do contato direto com as tecnologias digitais, a "*aprendizagem passa a ser entendida como um processo natural e inevitável de construção contínua de conhecimentos, desvinculando a oportunidade de aprender de local e tempo pré-determinados*" (ibidem, 2008: p.27).

E de que se trata a obsessão atual pelo aprendizado permanente? Seria tão somente a visão romantizada da construção contínua do conhecimento rompendo toda e qualquer barreira cartesiana possibilitada pela conexão dos espaços virtuais? Ou então mais um compromisso sutil com a ampliação e consolidação dos mecanismos de controle do sujeito moderno? O autocontrole do cidadão endividado dá sinais de descompasso junto ao próprio direito ao conhecimento. O tempo perdido é agora uma vertente motivadora para o consumo incessante de novos serviços educacionais oferecidos em cada esquina. De acordo com Gadelha:

> para que seus filhos e alunos sejam 'alguém na vida', tenham sucesso ou coisas do tipo, fazem-se necessários: o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras (sendo o inglês obrigatoriamente uma delas); a desenvoltura no trato com as novas tecnologias da inteligência; o cultivo de qualidades, tais como a iniciativa, a versatilidade, o pragmatismo, o senso empreendedor, a operacionalidade (misto de eficácia e eficiência), a otimização de sua sociabilidade (principalmente no trabalho – caso da 'inteligência emocional'); a sensibilidade às 'questões sociais' (fazendo diferença, no processo seletivo para um novo emprego, por exemplo, ter no currículo alguma atividade voluntária junto aos segmentos carentes da sociedade) (GADELHA, 2013: p.32 e 33).

Não obstante, como já apontava Deleuze a "*formação permanente tende a substituir a escola*" (DELEUZE, 1992: p.221) nessa fase de transição entre sociedades que vivemos e impõe ao aprendiz a necessidade de aprender a aprender constantemente. De tal forma que sua condição de cidadão esteja permanentemente atrelada à necessidade de buscar a atualização tanto pelo desejo de

inserção e manutenção no mercado de trabalho, quanto na necessidade de estabelecer a mais simples relação interpessoal via redes sociais virtuais que exigem um acesso e domínio mínimos das ferramentas disponíveis.

Seja pelo viés da economia globalizada, ou pela questão da aprendizagem permanente, estamos diante de desafios da sociedade contemporânea, cujas competências da educação enquanto "*lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações*" (LARROSA, 1994: p.36), passam a estar atreladas a outros agenciamentos sociais. Para Gadelha:

> Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (GADELHA, 2008: p.178).

Assim, quando o governo brasileiro traduz o lema de garantir o direito de um computador por aluno, ele parece enxergar uma oportunidade de acesso a essa rede mundial que rege a economia global e por seu turno, abre suas portas que possa também ser acessado por essa nova dinâmica de mercados e serviços.

INCLUSÃO DIGITAL NA ERA DO ACESSO

As novas tecnologias digitais tornaram-se a principal ferramenta para inclusão do cidadão e dos povos a um mar de informações virtualmente globalizadas. Sem o acesso a elas os indivíduos, comunidades e até mesmo os países subdesenvolvidos encontram-se à margem de todo um sistema econômico mundial. Ao mesmo tempo a emergência das mesmas fez aprofundar as desigualdades uma vez que além da exclusão social histórica pautada na exploração do trabalho e dos recursos naturais, a revolução tecnológica cunhou um novo conceito de analfabetismo digital.

Desta maneira, é possível questionar as mais variadas roupagens utilizadas pelos governos ao se verem obrigados a incluir-se nesse processo global. O louvável apelo educacional no caso do PROUCA pode estar agenciado de forma a justificar todo um caráter econômico de participação no cenário mundial.

Por mais que se fale em melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, o fato é que o processo que estamos descrevendo proporcionou o surgimento de um novo mercado segmentado de laptops educacionais, cujas experiências de implementação de políticas públicas no Brasil e em outros países em desenvolvimento fomentaram a expertise técnica de multinacionais privadas do ramo de informática. Neste sentido a OLPC, que como já dissemos foi a precursora da lógica 1:1[2], concomitantemente ao discurso de Negroponte em Davos antecipa-se aos demais e propõe o *laptop XO*, também conhecido como laptop de 100 dólares, desenvolvido pelo '*Massachussets Institute of Technology* – MIT' e adota a estratégia "*de divulgar a proposta primordialmente junto aos governos dos países em desenvolvimento, a fim de viabilizar a compra de grandes lotes – o que ajudaria a reduzir custos – e a distribuição gratuita*" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008: p.43). Oportunamente, logo em seguida outras empresas do setor como Intel, Encore e Asus também lançam seus produtos. Nosso referencial empírico mostra um desses exemplos:

> O desenvolvimento desses novos equipamentos ocorreu em paralelo com o lançamento de iniciativas mais amplas de inclusão digital, como o exemplo da Intel, que financia projetos de promoção de acessibilidade às TICs e conectividade em várias partes do mundo. Ela acumulou experiência no mercado de TICs nas escolas em virtude de ter colaborado ou financiado projetos em vários países, como Costa Rica, Chile, Argentina, Índia, Nigéria e Brasil.
> De acordo com a empresa, já foram investidos mais de um bilhão de dólares em programas educacionais em mais de cinqüenta países, com foco nos alunos e na capacitação de professores.
> A Intel também investe na disseminação de experimentos com o paradigma Um para Um, em especial nos Estados Unidos. A empresa argumenta que ambientes ricos em tecnologias e conteúdos digitais encorajam a aprendizagem centrada no aluno, colaborando em reformas educacionais (idem, 2008: p.46).

Neste nosso objeto de estudo começa a se cristalizar um movimento cíclico de acessos entre governo com suas políticas públicas e as empresas e/ou entidades que pautam as necessidades contemporâneas ao mesmo tempo em que trazem a solução para tais problemas. Gadelha também toca neste ponto ao refletir acerca das novas modalidades de exploração inseridas naquilo que vem chamar de uma economia digitalizada:

> *Em linhas gerais, trata-se do seguinte: na nova ordem econômica e social, como vimos anteriormente, um indivíduo (mas também uma coletividade, uma região, uma nação) só existe e só interessa ao sistema, na medida em que possa acessá-lo (em suas redes, serviços, informações, fluxos e processos) e/ou na medida em que seja por ele acessado. Como afirma Castells, estar 'desconectado da rede é equivalente a não existir na economia global'; aquele que 'não existe' para essa economia, torna-se, portanto, irrelevante para ela* (GADELHA, 2013: p.27).

2 Ilustração utilizada para designar o paradigma 'um para um' ou um computador para cada aluno

Vale ressaltar que Castells expõe, ainda, que "*na nova economia, os mercados, o trabalho especializado, o capital e a tecnologia estão se concentrando cada vez mais nos países da OCDE*" (CASTELLS, *In*. GADELHA, 2013: p.28). Ou seja, o governo brasileiro estabelece as premissas de uma política pública baseando-se nos discursos de uma organização, cujos países que a compõem cumprem justamente o papel de concentração das novas vertentes do capital e que aprofundam ainda mais as distâncias entre os parâmetros de desenvolvimento atual.

Não por acaso outras organizações e especialistas também colaboram em nosso documento empírico com novos discursos de verdade que justificam a implantação do PROUCA. É possível supor que trata-se de uma das estratégias do *biopoder* apontadas por Rabinow e Rose, que estabelece "*uma forma de discurso de verdade sobre os seres vivos* [e reúne] *um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade*" (RABINOW & ROSE, 2006: p.37).

QUESTÕES DO CASO BRASILEIRO

No Brasil, o PROUCA teve início no ano de 2007 na forma de um pré-piloto experimental junto a cinco escolas públicas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Tocantins e Distrito Federal.

Além de todo viés socioeconômico apontado até aqui no caso brasileiro, as mesmas empresas voltam a aparecer intimamente relacionadas ao nosso projeto, agora sob o manto da benevolência e caridade como veremos no trecho a seguir destacado:

> Com relação aos equipamentos, a Intel doou oitocentos laptops Classmate, que passaram a ser usados pelas escolas do Rio de Janeiro e de Tocantins em agosto de 2007. A OLPC cedeu 275 computadores XO para o Rio Grande do Sul e mais 275 para São Paulo, distribuídos em dois lotes principais entregues em março e agosto. Já a escola do Distrito Federal recebeu 40 protótipos do Mobilis, doados pela Encore. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008: p.43).

Ora, não nos cabe necessariamente questionar as estratégias de organizações privadas frente aos seus respectivos objetivos de lucro. Certamente, essas doações passam pela viabilidade de um novo mercado consumidor em potencial em diversos países, não somente no Brasil.

Contudo, vale indagar as vias públicas utilizadas com aval das estruturas estatais para se conquistar esses espaços. Porém, garantindo a devida reflexão acerca dessa relação entre público e privado, no âmbito das democracias liberais atualmente predominantes no ocidente. Para Rose:

> "*Embora seja exagerado argumentar que aqueles que nos governam constroem agora suas ações totalmente ou em grande parte em termos das vidas interiores dos cidadãos, a subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas. Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais*" (ROSE, 1988: p.31)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar atento às informações contidas em nosso referencial empírico nos revela toda uma relação globalizada de ações que faz de ações pontuais, estratégias para o agenciamento de algo maior. Vimos no caso do Programa Um Computador por Aluno, que o debate acerca do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação extrapola o limite das escolas e salas de aula, tendo por objetivo a inclusão digital de pessoas, comunidades e nações a um sistema, ora denominado Capitalismo Mundial Integrado.

Entendemos que a leitura superficial do programa enquanto política pública trabalhada para superação de uma crise das instituições escolares pode gerar equívocos ao encobrir os reais interesses e intervenções dos atores envolvidos no processo. Para tanto, pautamos nossas observações sob o viés da *Sociedade de Controle*[3] que aponta em direção a mudanças significativas da contemporaneidade.

Segundo Deleuze, o empresariamento de todas as relações sociais, a emergência da necessidade de reformar as instituições, a educação permanente, o marketing, o surgimento de novos mercados segmentados, elementos todos que encontramos no decorrer deste trabalho, fazem parte de um conjunto de mecanismos que visam uma mudança na forma de captura dos corpos através de um sutil controle sobre o sujeito moderno. Já não é mais possível negar todo esse

3 Ver DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, pp. 219 a 226.

processo de transição entre sociedades, mas também não é necessário temê-lo. Cabe desvelar este estado de coisas, apontar os limites destes novos cenários e procurar novas formas de resistência.

Ainda, encontramos em Capelletti (2012) a informação da ausência de uma cultura avaliativa do PROUCA por parte dos envolvidos diretamente nas fases que sucedem a criação e a testagem do programa. Esperamos que nossas contribuições possam auxiliar futuros trabalhos sobre o programa em si, mas também colabore para outras áreas de estudo, uma vez que estamos falando de problemas que transversalizam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

CÂMARA DOS DEPUTADOS, *Um Computador por Aluno: a experiência brasileira*. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

CAPPELLETTI, Isabel F. *Avaliação do programa "Um Computador por Aluno" (PROUCA): uma proposta inovadora em políticas públicas.* Revista e-Curriculum [On-line] 2012, 8 (Abril-Sin mes) : [Data de consulta: 03/setembro/ 2014] Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623542016> ISSN 1809-3876

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, pp. 219 a 226.

GADELHA, Sylvio. Educação, Políticas de Subjetivação e Sociedade de Controle. In: MACHADO, A. D. , (org.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013, p.15-36.

GADELHA, Sylvio. *"Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo".* Educação & Realidade, v.34(2). p.171-186. mai-ago 2009.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas "O conceito de biopoder hoje". Revista Política & Trabalho, 2006, 24, 27-57.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas.* Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: educação comunicação, mídia clássica...* São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TRABALHOS COMPLETOS

Escritos, práticas e pesquisas autobiográficas

A HISTÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO/SP

Sueli Iwasawa; Instituto de Biociências da UNESP – campus de Rio Claro; su_su2005@hotmail.com

Resumo: Apresentam-se neste trabalho etapas para o desenvolvimento de pesquisa em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências - campus de Rio Claro, Linha de Pesquisa: Linguagem-Experiência-Memória-Formação. A fim de compreender como se deu a implantação da EJA no município de Rio Claro/SP, sob responsabilidade não Federal, mas do próprio município, delimitamos como problema, as seguintes questões: em que momento histórico os documentos históricos foram produzidos para a institucionalização da EJA em Rio Claro/SP? E quais as primeiras instituições que atenderam a essa educação de pessoas jovens e adultas, no município de Rio Claro? Com os objetivos de contribuir para a produção de uma história da educação de jovens e adultos e para a compreensão de um importante momento da história da educação de jovens e adultos no município, desenvolver-se-á a pesquisa de abordagem histórica centrada em pesquisa documental e bibliográfica, por meio dos procedimentos de localização, seleção e análise de fontes documentais; e de leitura de bibliografia especializada sobre a EJA, especialmente de abordagem histórica. A relevância do estudo de Rio Claro justifica-se, por se desenvolver salas de EJA, sob responsabilidade do município, que atendem jovens e adultos: nas etapas de 1º segmento (processo de alfabetização - 1ª a 4ª séries) e 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries); além de possuir salas que atendem educandos jovens e adultos, por meio de um projeto de extensão universitária - PEJA - desenvolvido pela UNESP, Rio Claro. Do desenvolvimento dessa pesquisa resultará dissertação de Mestrado, na qual serão apresentados resultados da análise das fontes documentais. Os resultados dessa análise propiciarão compreender como se deu o atendimento dessa educação de jovens e adultos após a municipalização dessa modalidade de ensino, possibilitando compreender a história da(s) primeira(s) escola(s) que atenderam a educação de jovens e adultos, em Rio Claro/SP.

Palavras-chave: História; EJA; Escolarização.

INTRODUÇÃO

Escolha do tema

O meu interesse pelo estudo da temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se dá desde os tempos de graduação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Foi a partir daí que tomei contato maior com essa modalidade de Ensino e senti a curiosidade científica pelo tema da Alfabetização de Jovens e Adultos. Após um levantamento e elaboração de instrumento de

pesquisa, em que foram reunidas referências de textos acadêmico-científicos em âmbito brasileiro, pude compreender melhor a respeito da produção sobre o assunto no Brasil. Uma das constatações observada refere-se à escassez de estudos sobre o tema, com abordagem histórica. Assim, após desenvolver pesquisa de iniciação científica, como bolsista PIBIC/CNPq/UNESP, e também o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), me senti motivada a pensar algum tema sobre a Educação de Jovens e Adultos, em História da Educação, para desenvolver pesquisa em nível de Mestrado.

Dessa forma, após o ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Rio Claro, juntamente com a orientadora, após muita conversa e reflexões para a escolha do tema nessa temática da EJA, nasceu: A história de uma educação de jovens e adultos no município de Rio Claro/SP, que proponho pesquisar e o qual apresento neste trabalho.

Justificativa

Como já brevemente apresentado, esta proposta de pesquisa pela EJA é resultado de reflexões que venho realizando sobre o tema "alfabetização de jovens e adultos", desde o ano de 2009, na condição de graduanda do curso de Pedagogia. No ano de 2009, passei a integrar o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sob coordenação do Dr. José Carlos Miguel. O PEJA destina-se à escolarização de jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, tendo como meta principal a articulação entre teoria e prática na área da EJA, sendo desenvolvido em sete *campi* da UNESP, localizados nas cidades de Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

Nesse Programa, sempre atuei como educadora, em salas de primeiro segmento, nos quais jovens e adultos estão em processo de alfabetização. No ano de 2009, integrei o PEJA como bolsista do Núcleo de Ensino de Marília, sendo essa bolsa vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP. No ano de 2010, continuei a integrar esse mesmo Programa, porém como bolsista vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da UNESP.

A partir dessa experiência, no ano de 2010, quando cursei as disciplinas do curso de Pedagogia: "Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização", ministrado pelo Dr. Dagoberto Buim Arena, e "Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil", ministrada pela Prof.ª Dr.ª Maria do Rosário Longo Mortatti, pude ampliar minhas reflexões relativamente à alfabetização de jovens e adultos, o que despertou em mim o interesse em me voltar para a pesquisa sobre esse tema.

Resolvi, então, buscar uma maneira de estudar esse tema e, ao final do primeiro semestre de 2010, passei a integrar o Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (GPHELLB[1]), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Maria do Rosário Longo Mortatti, e a desenvolver pesquisas, sob a orientação dessa professora, resultando em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (IWASAWA, 2011).

Em 2011, sob a orientação dessa professora, desenvolvi pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq/UNESP), da qual resultou a elaboração do documento *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011):* um instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011). A análise da configuração textual desse instrumento de pesquisa resultou no meu TCC, no qual foi possível explorar alguns aspectos do conjunto de referências de textos sobre "alfabetização de jovens e adultos" que reuni no instrumento de pesquisa. A elaboração e análise desse instrumento de pesquisa proporcionaram-me compreender muitos aspectos em relação à produção brasileira sobre a "alfabetização de jovens e adultos", especialmente, que há escassez de estudos pontuais com abordagem histórica sobre o tema, instigando-me a desenvolver pesquisa histórica.

Como proposta de pesquisa para o projeto de Mestrado, juntamente com a orientadora Prof.ª Dra. Marilena A. Jorge Guedes de Camargo, após muitas reflexões propomos como estudo considerando a temática da EJA, a focalização da pesquisa em História da EJA no município de Rio Claro/SP, a fim de compreender o pioneirismo dessa modalidade de ensino, sob responsabilidade do próprio município.

A relevância do estudo de Rio Claro justifica-se por, no município se desenvolver salas de EJA, sob responsabilidade do município, que atendem jovens e adultos: nas etapas do ciclo 1 (processo de alfabetização – 1ª a 4ª séries) e ciclo 2 do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries); no município possuir salas que atendem educando jovens e adultos, por meio de um projeto de extensão universitária – PEJA – desenvolvido pela UNESP, Rio Claro.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A fim de compreender como se deu a implantação da EJA no município de Rio Claro/SP, sob responsabilidade não Federal, mas do próprio município, delimitamos como problema da pesquisa as questões:

[1] Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq e certificado pela UNESP. Informações disponíveis em: <www.marilia.unesp.br/gphellb>.

Em que momento histórico os documentos históricos foram produzidos para a institucionalização da EJA em Rio Claro? E quais as primeiras instituições que atenderam a essa educação de pessoas jovens e adultas, no município de Rio Claro?

OBJETIVOS

Geral

Contribuir para a produção de uma história da EJA em Rio Claro/SP.

Específicos

Contribuir para a compreensão de um importante momento da história da EJA no município de Rio Claro;

Compreender a história da(s) primeira(s) escola(s) que atenderam a EJA no município de Rio Claro.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, com abordagem histórica proposta, desenvolver-se-á pesquisa documental e bibliográfica, por meio dos procedimentos de localização, seleção e análise das fontes documentais; e de leitura de bibliografia sobre a EJA, especialmente de abordagem histórica.

Reportamos a alguns autores para explicitarmos alguns conceitos, de modo que compreendam o que estamos considerando como documentos e análise documental.

Para Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. De acordo com as autoras Lüdke e André (1986, p.38):

> Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, [...] até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Com relação à análise documental, esta técnica de abordagem é capaz de desvelar aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

QUADRO TEÓRICO

A fim de compreender o processo histórico da EJA para entender a sua situação atual, apresentar-lhes-ei uma síntese do artigo intitulado: *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*, de Thyeles Borcarte Strelhow (2010), no qual o pesquisador analisa ações políticas dessa modalidade de ensino, desde o Império, até os nossos dias. O desenvolvimento histórico da EJA apresentado no artigo nos dá um embasamento para uma análise da situação atual da educação brasileira.

O artigo está estruturado com o intuito de apresentar a EJA no Brasil nos períodos: do Império à República, da década de 40 à marca dos movimentos sociais; do militarismo à Nova República e seu desenvolvimento até a atualidade.

Do Império à República

Desde o período colonial os jesuítas tinham a função de catequizar e também alfabetizar na língua portuguesa os indígenas adultos. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos fica sob a responsabilidade do Império, restringindo-se às classes mais abastadas.

A partir da Constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. Essa lei, no entanto, ficou só no papel.

Com o Ato Constitucional de 1834 ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária das pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. Era uma educação carregada de princípio "missionário e caridoso" – ato de solidariedade.

No início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia acabar com o analfabetismo. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Era necessário tornar a pessoa analfabeta produtiva que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Da década de 40 à marca dos movimentos sociais

Em 1920 era elevada a porcentagem de analfabetos no país (72%).

Cria-se em 1934 o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Foi um plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a EJA.

A partir da década de 40 e com grande intensidade na década de 50 a EJA ocupa a lista de prioridades necessárias do país.

Em 1947 surgiu o programa, de âmbito nacional, denominado "Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos", visando atender especificamente às pessoas adultas. Esse movimento durou até fins da década de 50. Um dos motivos para o surgimento da Campanha foi a intensa pressão internacional, após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para a erradicação do analfabetismo nas ditas "nações atrasadas", após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos.

Do militarismo à Nova República

No período da ditadura militar, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, a fim de substituir a alfabetização utilizada pelos movimentos sociais antes do golpe, restringindo-se à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem a compreensão contextualizada dos signos. Nesse período, a educação na perspectiva freireana, que tinha como intenção o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos eram consideradas ações de enfrentamento à ordem nacional.

O MOBRAL tinha uma proposta de articulação educação e trabalho, com o intuito de formar pela lógica da ocupação profissional, configurada em uma análise simplista, sem a preocupação maior com a formação do homem.

Por fim, o MOBRAL foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República. Assim, outros programas de alfabetização surgiram em seu lugar como a Fundação Educar, vinculada ao Ministério da Educação. Em 1990, a Fundação Educar foi extinta, com o Governo Collor, sem ser criado nenhum projeto em seu lugar. A partir daí começou a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização. Os municípios passam a assumir a função da EJA. Paralelamente, muitas

experiências em relação à educação por universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais foram feitas.

Posteriormente outros movimentos e programas existiram também, como: o Movimento de Alfabetização (Mova), no início da década de 90; Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998; Programa Brasil Alfabetizado, em 2003.

Por fim, da nossa análise, Strelhow (2010) apresenta que esses projetos e planos visavam o avanço na educação e na erradicação do analfabetismo no Brasil, considerando, no entanto, que o nível de organização desses planos é surpreendentemente atabalhoado. Avalia que se criavam projetos e mais projetos sem ter muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, desmantelando ou trocando por outros projetos.

Para melhor informar a respeito de como se deu a EJA em Rio Claro, após a responsabilização do município por essa modalidade de ensino, em nível fundamental, foi feita uma visita a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP. Atendida pela atual coordenadora da EJA, Rosemeire Colin, e a fim de tomar conhecimento dos documentos oficias que abordam a institucionalização da EJA no município, pude tomar contato com um trabalho acadêmico-científico de Valéria Aparecida Vieira Velis, que se trata de uma monografia de curso de Especialização em Gestão Educacional intitulado: *Um estudo das políticas públicas para o atendimento da EJA no município de Rio Claro.* Trabalho esse importante, na medida em que subsidiará a pesquisa que proponho a realizar, uma vez que abordam temas correlatos. Assim sendo, apresento a seguir a síntese das principais ideias apresentadas no trabalho de Velis.

Na monografia *Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no município de Rio Claro,* Velis (2008) faz uma análise das políticas públicas de atendimento da EJA no município de Rio Claro. Levando-se em consideração as políticas públicas da EJA, na maioria das vezes, não são executadas em âmbito nacional, ficando com essa incumbência os municípios, é que essa pesquisa tem como objetivo fazer análise das políticas públicas de EJA constituídas na gestão popular e democrática no período de 1997-2004, por uma coligação partidária, tendo a frente o prefeito Cláudio Antonio de Mauro. A metodologia da pesquisa utilizada para a análise da experiência de implantação de políticas públicas para a EJA no município de Rio Caro tem uma abordagem qualitativa. A autora considera que se fez necessária a mobilização de outros procedimentos metodológicos, considerando a complexidade da temática.

Para a compreensão da implantação das políticas públicas de EJA, realizou-se o levantamento bibliográfico, a análise da legislação vigente e dos documentos produzidos pela

Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Claro na gestão pública de 1997-2004, referente à área. Além dos procedimentos metodológicos apresentados, a pesquisadora, na função de coordenadora da EJA da rede Municipal de Rio Claro, fez uso da análise documental de arquivos da Secretaria Municipal da Educação, da leitura e análise dos Planos Educacionais de 1998-2004, dos relatórios de atividades dos anos da pesquisa, e de levantamento de dados estatísticos. Essa pesquisa em seu primeiro capítulo revisita a história das políticas públicas para o atendimento da EJA no Brasil, procurando mostrar o caminho que essa modalidade de ensino percorre, articulando-a com a educação como um todo. No segundo capítulo, apresenta-se a história da EJA em Rio Claro, mostrando dados e prioridade denotando a singularidade da experiência no atendimento dessa modalidade de ensino, na contramão do processo educacional brasileiro, em virtude das mudanças ocorridas na legislação. Por fim, nas considerações finais a pesquisadora apresenta os desafios e possibilidades que ainda se têm no atendimento dessa modalidade de ensino.

Em conversa com Valéria Aparecida Vieira Velis[2], ex-coordenadora da EJA na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, no período de 1998-2004, pude obter alguns dados e prioridades com relação ao atendimento da EJA em Rio Claro/SP. Explicitarei esses dados levantados, a seguir, na tentativa de concomitantemente, fazer relações com aspectos da história dessa modalidade de Ensino, em âmbito federal.

O ano de 1989 em Rio Claro foi aquele momento em que todos os ânimos se voltaram para a preparação das atividades do Ano Internacional da Alfabetização – 1990. Essas atividades de mobilização estiveram coordenadas pela Fundação Educar, criada em 1985, posteriormente ao MOBRAL e subordinada ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com Velis (2008, p. 28) essa Fundação

> [...] desempenhou no município de Rio Claro, no período de 1989 a 1991 a coordenação técnica da capacitação de professores, assessoria pedagógica, distribuição de material didático para todos os alunos e professores, orientação na mobilização da comunidade, mapeamento da demanda e organização de eventos educacionais.

O município de Rio Claro/SP se responsabilizava pelo pagamento dos professores e supervisão das ações educativas, pela criação e/ou utilização da metodologia e material didático próprios.

No ano de 1990 a Fundação Educar é extinta.

[2] Atualmente é diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP.

Após esse período, com a falta de mobilização do governo federal com a EJA, os municípios passam a se responsabilizar por essa modalidade de ensino. Em 1991, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Rio Claro implanta o Projeto Vésper, Educação Básica para jovens e adultos garantindo a essas pessoas a oportunidade de serem alfabetizadas e de prosseguirem no caminho do aprendizado.

Com esse Projeto sete classes funcionavam nas seguintes unidades: Escola Municipal (E.M.) "Clara Freire Castelano", E.M. "Antônio Maria Marrote", E.M. "Dr. Paulo Koelle", E.M. "Prof. Elpídio Mina" e Escola Estadual de Primeiro Grau Agrupada (E.E.P.G.A.) do bairro de Assistência e também na Capela de São José Operário. Totalizavam 188 alunos que frequentavam o curso, onde eram alfabetizados e recebiam a educação básica em Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Saúde. No ano de 1996 criou-se uma demanda de alunos a cursar o nível de 5ª a 8ª séries, passando a se instalar assim, as primeiras salas desse nível na E.M. "Dr. Paulo Koelle" e E.M. Jardim das Palmeiras – CAIC. (VELIS, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados no presente texto um projeto, ou uma proposta de pesquisa, em nível de Mestrado, a qual se encontra em andamento.

Do desenvolvimento dessa pesquisa resultará dissertação de Mestrado, na qual serão apresentados resultados da análise das fontes documentais. Os resultados dessa análise propiciarão compreender como se deu o atendimento dessa educação de jovens e adultos após a municipalização dessa modalidade de ensino, possibilitando compreender a história da(s) primeira(s) escola(s) que atenderam a educação de jovens e adultos, em Rio Claro/SP.

AGRADECIMENTOS

Desde o mês de agosto de 2014, a pesquisa vem recebendo auxílio da CAPES[3], órgão ao qual agradecemos pela concessão da bolsa.

REFERÊNCIAS

[3] CAPES – sigla do órgão de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC).

IWASAWA, Sueli. *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011):* um instrumento de pesquisa. Marília, 2011.
IWASAWA, Sueli. *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011):* estudo introdutório. 2011. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.
VELIS, Valéria Aparecida Vieira. *Um estudo das políticas públicas para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos no município de Rio Claro.* 2008. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Faculdades Integradas Claretianas, Rio Claro/SP.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SILVA, Adriana Pereira da. *Análise das Políticas e Práticas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva Freireana.* 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

A PRÁTICA DA ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES[1]

Marcela Burghi Zadra; UNESP; marcelab.zadra@hotmail.com

Resumo: O objetivo da presente pesquisaé a sistematização e a socialização de produções científicas que trazem a prática da escrita não acadêmica e suas contribuições na formação inicial do futuro professor. Como bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e integrante do projeto de extensão "Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade", realizei um levantamento de artigos nos anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) referentes aos anos de 2008, 2010 e 2012 utilizando-me das seguintes palavras-chave: formação inicial, escrita e narrativa. Porém, a temática da escrita no contexto da formação inicial de professores mostrou-se escassa entre as produções científicas pesquisadas, resultando na seleção de 15 artigos para a realização do presente trabalho. Entre tais artigos a escrita pôde ser encontrada de diversas maneiras: registros de estágio supervisionado; registros de práticas realizadas em projetos de extensão e pesquisa; registros de aulas e reflexões das mesmas; escrita de cartas e crônicas; memoriais; escritas que são socializadas entre o grupo e escritas que são direcionadas apenas ao professor/pesquisador; escritas articulada a teorias estudadas e escritas exclusivamente pessoais. O objetivo de inserir a prática da escrita reflexiva no contexto formativo docente é incentivar a valorização da experiência do sujeito, tornando-a fonte de construção de saberes significativos.De acordo com os trabalhos estudados, pode-se concluir que a prática da escrita não acadêmica no contexto de formação docente contribui com a formação do professor reflexivo, crítico em relação à própria prática e capaz de obter aprendizados consideráveis através da mesma, além de ser também capaz de relacionar tal prática com as teorias estudadas durante a formação. É importante considerar também que o professor que tem a oportunidade de realizar tal prática durante a formação, tende a exercitá-la posteriormente no exercício de sua profissão, auxiliando na qualidade de seu trabalho docente.

Palavras-chave: escrita; narrativa; formação inicial

INTRODUÇÃO

O "Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade" é composto por alunos da Pedagogia que se reúnem uma vez por semana em um período de duas horas.Nos encontros deste projeto de extensão, um ambiente de diálogo e 'olhar solidário' é construído. Unindo a leitura de diferentes gêneros textuais com a socialização de experiências, lá podemos levar inquietações, angústias, receios, alegrias e qualquer sentimento oriundo de nossas vivências e práticas pedagógicas. Temos um local para expressar o lado humano do futuro docente para que esse seja construído de maneira singular e

[1] Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa "Entrelaçando culturas: formação, linguagem, coletividade, empoderamento", coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh e que recebe auxílio financeiro da FAPESP (2012-2014) e do CNPq (2013-2015) também responsável pela coordenação do projeto de extensão "Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade"

coletiva.

A participação no projeto de extensão também nos possibilita ingressar na vida acadêmica de pesquisa e,assim, construímos o hábito de escrever, registrar nossas experiências, reflexões, angústias, dúvidas etc. e reconhecer a real importância destas ações.Estando nesta posição de aluno-pesquisador dentro da escola, temos a possibilidade de produzir conhecimentos a partir de nossas próprias experiências, interligando-as a teorias e refletindo a respeito do que nos acontece.

Nesse contexto tivemos a possibilidade de entrar em contato com discussões que traziam a importância da prática da escrita na formação inicial de professores. Foi nesse espação de formação que tive a possibilidade de ser bolsista PIBIC e fiquei responsável por desenvolver uma pesquisa que tinhacomo objetivocontribuir com a ampliação e sistematização da produção científica acerca da temática.

Assim, desenvolvi uma pesquisa denatureza qualitativa (ANDRÉ, 1995), que se caracteriza como bibliográfica,pois mantém como base de dados os Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) de 2008, 2010 e 2012. Nessa base de dados foram selecionados artigos quecontemplassem a prática de escrita na formação inicial de professores,uma vez que o objetivo geral da pesquisa, como já referido, eracontribuir para ampliar a sistematização da produção científica acerca da temática.

Através de pesquisas em caixas de busca das palavras chave iniciais em foco (escrita, narrativa e formação inicial), foram encontrados um total de 112 artigos. Porém, apenas 8 correspondiam a proposta do presente trabalho. Em uma tentativa de ampliar o resultado de trabalhos encontrados, realizei uma nova pesquisa considerando termos que se assemelhassem à proposta como "memorial", "registro", "reflexão", "cartas" e "diário". Após essa nova busca, totalizei 15 artigos. Neste trabalho socializo o conteúdo encontrado nesses 15 artigos selecionados em minha pesquisa.

A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como referido anteriormente, pesquisas que contemplem a temática da escrita na formação inicial de professores apresentam certa escassez do mundo acadêmico. Grande parte dos trabalhos encontrados a partir das palavras chave iniciais apresentam pesquisas realizadas sobre a escrita na escola e/ou contemplando a formação continuada de professores.

Nos artigos onde a temática corresponde ao objetivo do presente trabalho, embora encontrados em pouca quantidade, podemos ter contato com a escrita em suas diversas formas:

relatórios requeridos em estágios obrigatórios; registros reflexivos resultantes de experiências na sala de aula com os estágios ou algum projeto da universidade — como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), por exemplo; diários utilizados para refletir assuntos discutidos em sala de aula; a escrita de cartas, crônicas e outros tipos de narrativas que acabam fugindo do padrão de trabalhos acadêmicos comumente pedidos pelos professores durante a formação.

Trabalhar com a escrita que difere ao padrão de escrita acadêmica tem por objetivos exercer a reflexão e a sensibilização do sujeito futuro professor; incentivar o conhecimento/reconhecimento de si através do resgate de memórias e da análise da escrita reflexiva; emancipar o sujeito nos âmbitos pessoal e profissional; potencializar o valor de conteúdos passados em sala de aula, de forma a valorizar a singularidade de cada um ao mesmo tempo em que ocorre uma contribuição com o coletivo, em casos onde tais escritas são socializadas.

Martins e Cabral (2010) questionam: "Qual lugar cabe à emoção no processo educativo?" (p.3). A proposta de trabalho da pesquisa citada foi a escrita de cartas endereçadas ao professor responsável por ministrar a disciplina Filosofia da Educação em um curso de Pedagogia. Tais cartas foram o espaço em que os alunos puderam se abrir ao mestre, apresentando dificuldades que encontravam na disciplina, assim como a exposição de ideias e de aprendizagens construídas naquele espaço.

As autoras criticam a impessoalidade que o cientismo e o tecnicismo levam para o ambiente educacional, desvalorizando os conhecimentos que possam ser construídos através da singularidade, das vivências e impressões de cada educando. A escrita das cartas no contexto da sala de aula permite aos licenciandos "expor suas ideias e impressões tanto da vida quanto do trabalho profissional que realizam" (MARTINS; CABRAL, 2010, p.5).

> No processo de formação de professores, contexto desta experiência, a solicitação deste estilo de registro e expressividade, sem a formalidade acadêmica tradicional, ganha consistência e validade ao se considerar os procedimentos qualitativos como fontes legítimas de informações, densas de elementos indicadores do ver, do sentir, do interpretar e das definições de atitudes diante do vivenciado, dos acontecimentos (MARTINS; CABRAL, 2010, p.5).

Souza e Cordeiro (2008) trazem a escrita em um projeto realizado em um curso de licenciatura intitulado "Diários de formação e Rascunhos de mim". Através de uma narrativa (auto) biográfica, os licenciandos puderam retomar práticas culturais de leitura, auxiliando a se reconhecerem como sujeito leitor e possibilitando, assim, que em seu papel docente ocorra a

formação de novos leitores. Já a escrita do diário permitiu uma reflexão sobre o vivido e o planejado; sobre os conhecimentos que a experiência é capaz de construir em sua singularidade.

Defendem que "o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática" (SOUZA; CORDEIRO, 2008, p.5).

Como dito anteriormente, um dos pontos positivos da prática da escrita não acadêmica na formação é a possibilidade de troca de experiências, sensações, angústias etc. com o restante do grupo. Vilar (2010)traz em sua pesquisa a utilização de um "caderno volante" na disciplina de literatura infantil. Esse caderno, caracterizado pela autora como "volante, circular, coletivo", estava sempre visível na sala de aula, à disposição dos alunos. Nele, os licenciandos tinham a liberdade de relatar experiências, indicar livros/leituras, partilhar textos e poemas lidos ou construídos, dialogar com os textos de fundamentação teórica, registrar as aulas e expressar entendimentos e ideias. (p.16).

> [...] apreciando a proposta de escrever e de ler o que foi escrito no caderno, afirmou uma aluna que registrar possibilitou-lhe desenvolver mais a atenção e a concentração nas aulas, além de ter podido avaliar a capacidade de ouvir os outros e suas anotações – quando, muitas vezes, não tinha a mesma anotação. Conclui reafirmando "como é importante valorizar os outros quando estão falando ou lendo" (VILAR, 2010, p.17).

Quando falamos da escrita de maneira pessoal e reservada, aquela escrita que fazemos em segredo e apenas nós mesmos teremos acesso, a liberdade na forma de expressar acaba sendo maior, pois temos como objetivo entender a nós mesmos a partir da espontaneidade da escrita. Por outro lado, quando essa escrita será socializada, como é o caso do caderno volante, também acaba ocorrendo um refinamento da mesma em questões de entendimento e expressão. Quando sabemos que outra pessoa irá ler aquilo que escrevemos, torna-se necessária uma preocupação maior com nossa forma de expressão para que esse outro seja capaz de entender aquilo que estamos pretendendo dizer. Sendo assim, a socialização da escrita acaba trazendo uma contribuição a mais em nossa formação como sujeito e profissional se tratando desse refinamento da escrita.

Os memoriais, definidos por André (2004 apud SCHLINDWEN; NADALETO, 2008, p. 2) como instrumento onde os professores registram "descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai assim construindo sua identidade profissional", são apresentados em grande parte das pesquisas sobre a escrita na formação inicial de professores.

No trabalho realizado por Menezes (2012), foi proposto aos licenciandos a escrita de memoriais com suas histórias de vida focando vivências escolares e percepções sobre as mesmas.

Nesse trabalho, foi possível analisar "(a) aquilo que os licenciandos apontam como percepções do que seja a carreira docente e (b) os fatores que motivam sua escolha por essa profissão" (MENEZES, 2012, p.14). A autora defenda ainda que a escrita de memoriais pode ser o primeiro instrumento que possibilite a reflexão ao docente em formação, fazendo-o refletir tanto sobre questões teóricas estudadas quanto ajudando a tomar consciência sobre suas próprias ações.

> Levar futuros professores a perceberem a importância de se tornarem profissionais crítico-reflexivos deveria estar no cerne de todo curso de formação docente. Os cursos que objetivam treinar professores para atuarem conforme um modelo metodológico específico são problemáticos, porque limitam a capacidade docente e reduzem seu potencial criador (MENEZES, 2012, p.17).

Por outro lado, é importante considerarmos o ponto destacado por Schlindwein e Nadaleto (2008) a respeito dos memoriais:

> No entanto, há uma coerência entre reprodução e criação de memória: a memória reprodutiva também é criativa, a criação se faz a partir da reprodução, em uma transformação que se efetiva a partir do que já estava construído com a inserção de elementos pessoais e novos, criativos. Questiona-se, assim, a existência de uma memória meramente reprodutiva. Nenhum conteúdo é meramente reprodução. Até mesmo o que fica retido na memória se trata de um conteúdo assimilado em movimento, que agrega o novo, modificando-o (SCHLINDWEIN; NADALETO, 2008,p.5).

Também como resultado da escrita de memoriais, Zamperetti (2012), citando Esteve (1984), observa que os licenciandos chegam à graduação com modelos negativos formados. "[...] eles têm claro o tipo de professor que não querem ser e o tipo de relações de ensino que não querem reproduzir" (ESTEVE, 1984 apud ZAMPERETTI, 2012, p.19). Nessa perspectiva, a prática da escrita também ajuda a encontrar e refletir exemplos positivos que estão guardados na memória, assim como construir um modelo próprio a partir de vivencias, ações e conhecimentos adquiridos.

A partir de conclusões elaboradas a partirde pesquisas anteriores, Oliveira (2008) observou que, quando um licenciando escreve sobre a prática docente, é muito mais crítico em relação à prática de terceiros do que sobre a própria prática. Sendo assim, o pesquisador propôs que filmassem aulas ministradas por eles durante o estágio de licenciatura em ciências biológicas, para depois escreverem sobre a própria prática pela perspectiva de espectador.

Tal experiência possibilitou aos estudantes elaborarem registros bem mais críticos sobre si mesmos do que vinham fazendo anteriormente. Uma das principais observações do autor foi em relação a que, quando os licenciandos escreviam sobre a própria prática apenas pela experiência,

tendiam a enaltecer seus feitos docentes; já quando puderam se assistir em ação, suas falhas e as possibilidades para que aquela situação obtivesse melhores resultados foram apontadas.

Silva, Campos e Oshiro (2010) também apresentam um trabalho realizado com vídeos de aulas ministradas por licenciandos durante o estágio supervisionado. Esses alunos de licenciatura escreveram um memorial após assistirem suas práticas docentes, respondendo questões propostas por Josso (2006), que auxiliariam na reflexividade do trabalho:

> Sobre o que me apoio para pensar como penso?
> Como me constitui como sou?
> Como me transformei?
> De onde vêm as ideias que creio serem minhas?
> Com quem e como aprendi o meu "saber-fazer"?
> De onde vem meu linguajar, minha inspiração e meus desejos? (JOSSO, 2006 apud SILVA; CAMPOS; OSHIRO, 2010, p.31).

Através da perspectiva desses questionamentos, o memorial pode ser definido como uma escrita de autoconhecimento biográfico; aquela onde aquele que escreve coloca sua história, suas memórias, suas fontes de construção de si mesmo. Fontes essas que, em sua maioria, não temos a menor consciência a respeito até que atividade semelhante seja feita e analisada. O memorial auxilia na realização de um apanhado geral de nossa vida, mostrando quem somos e porque o somos a partir da reflexão sobre aquilo que escrevemos.

Cinquetti (2008) afirma que objetivo da reflexão é buscar finalidades, concepções e estratégias, evitando ênfases genéricas. Citando Zeichner (1987), ela defende que "uma das características básicas da reflexão deve ser a de estar voltada tanto para aspectos internos (própria prática), quanto externos (as condições sociais em que esta prática se situa)" (CINQUETTI, 2008, p.2).

A autora ainda observa que a reflexão não é possível se não houver conflito e, visto que a maioria dos licenciandos não apontam pontos negativos de sua prática nesses registros, não ocorrem problematizações, o que acaba justificando e apresentando um resultado semelhante ao citado por Oliveira (2008) antes de realizar seu trabalho com a análise dos vídeos.

Com a escrita de crônicas baseadas na disciplina e na experiência de estágio em duplas, Freitas et al. (2008) destacam a importância do coletivo. O foco da pesquisa em questão ficou não apenas com a produção de crônicas oriundas de experiências na formação docente, mas também na construção do contexto de socialização dessas crônicas.

> O "outro" diferente e/ou semelhante contribuiu significantemente para a percepção e construção da identidade de cada um e do grupo. Ao mesmo tempo em que reconheceram e

> aprenderam a tolerar as diferenças e as restrições colocadas pelo "outro", definiram os contornos/limites de suas individualidades. (FREITAS et al., 2008, p.8).

Süssekind (2010) afirma que "muitos saberes podem ser identificados quando são narrados como práticas da vida cotidiana" (p.7), defendendo, assim, a prática da reflexão aos alunos de licenciaturas, tornando possível uma formação em seus diversos aspectos, construída de forma autônoma através do diálogo com diferentes teorias, políticas e formas de educação.

Ferreira (2010) trás um trabalho realizado através da escrita de diários de licenciandos em letras. Ela observa o fato de diários estarem se transformando de algo íntimo para algo a ser mostrado (a exemplo dos blogs). Propôs que os futuros docentes utilizassem desses diários para escrever sobre suas diferentes estratégias de leitura, apresentar dificuldades de leitura, destacar partes importantes, levantar questionamentos, refletir na contribuição daquela leitura em sua formação etc., e depois trouxe uma lista de ganhos que essa experiência levou para a turma. Entre tais ganhos, posso destacar: a possibilidade de encarar os próprios conflitos; o reconhecimento do destinatário; reflexão sobre seu modelo de ser professor; revelação do professor que carregamos dentro de nós; constituição de professores-pesquisadores.

Na pesquisa de Frison (2012), alunas da pedagogia bolsistas Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)foram desafiadas a produzir escritas reflexivas sobre as dificuldades e tensões encontradas, buscando encontrar soluções e alternativas para tais problematizações. A autora ainda cita Delory-Momberger (2008) dizendo que:

> [...] o 'verdadeiro aprendizado' é aquele conquistado na trama de fatos, situações, desafios, tensões. Neste sentido, as alunas revelaram que fatos, situações, desafios, tensões adquiriram significado em sua autoformação. Elas conseguiram perceber tudo isto em si mesmas, dando sentido real a suas aprendizagens (FRISSON, 2012, p.6).

Bolzan, Ventorim e Locatelli (2012) trazem a produção de narrativas como material de análise sobre impressões a aprendizados retirados do estágio supervisionado, focalizando, porém, mais a experiência em si do que a escrita.

Por fim, trago Martins, Militz e Souza (2012) também com a produção de narrativas em forma de memoriais, resultantes da experiência de estágio supervisionado. As autoras destacam que:

> O memorial de formação, entendido aqui como um instrumento que vem potencializando os processos de aprendizagem e transformação dos sujeitos durante seu percurso formativo, abre espaço para problematizações sobre o ser professor a partir de aspectos subjetivos que se configuram no agir e no desempenho da formação e construções profissionais (MARTINS; MILITZ; SOUZA, 2012, p.21).

Dessa forma, afirmam ainda que, contando com a ajuda desses materiais de reflexão, o estágio assume papel significativo na construção identitária e na articulação teórico-prática do futuro professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido em outros momentos, pesquisas com a temática da escrita na formação inicial é bem escassa no mundo acadêmico. Durante minha formação, através do contato com pesquisas em geral, pude perceber que pesquisas com temática na área de ciências humanas possuem visibilidade e investimentos menores do que nas outras áreas de conhecimento. Talvez isso ocorra pela subjetividade presente nesses estudos.

Trabalhos acadêmicos que focam a escrita na formação inicial de professores são ainda mais escassos, pois, além da temática educacional ser subjetiva, a escrita "não acadêmica" parece sem valor aos olhos da maior parcela dos pesquisadores.

Porém, apesar dessa considerável atual escassez apresentada em dados nessa pesquisa, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) afirmam que a temática vem se expandindo no Brasil desde os anos 1990, na chamada "virada biográfica em Educação". Os autores afirmam que:

> Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p.370).

Meu interessepela temática surgiu em meu segundo ano de graduação, quando entrei para o projeto de extensão "Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade", onde a coordenadora é tambémorientadora da pesquisa que trata este trabalho. Meu gosto pela escrita já existia de toda uma vida, até que, na universidade, me deparei com a escrita acadêmica e também passei a acreditar que outros tipos de escrita não teriam valor considerável para minha formação docente. Mudei essa visão após fazer parte desse projeto, onde a escrita sempre fora incentivada como um material de autoconhecimento; reflexão; exposição de medos, angústias, aspirações; uma forma de articular teoria e prática, valorizando nossa experiência, utilizando-a para compreender teorias e vice versa; potencializando saberes que construídos por nós mesmos.

A pesquisa quetraza escrita na formação inicial como foco é desenvolvida por uma perspectiva (auto) biográfica. Quando falamos de pesquisa sob essa perspectiva, o nome mais citado entre os teóricos responsáveis pelo tema é Elizeu Clementino Souza, encontrado como referência

em vários dos artigos estudados para essa pesquisa. Entre tais artigos, também pude encontrar referências de autores que estudei em outros momentos durante o projeto de extensão ou durante a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso como, por exemplo, Bakhtin (1986, 2003) com a linguagem verbal; Larrosa (1999, 2004) com linguagem, experiência e a valorização da mesma; e Andrade (2004), Kramer (2000), Kramer e Oswald (2002), que destacam a importância formativa da leitura e da escrita de professores.

Falando ainda sobre ElizeuClementino Souza e a perspectiva (auto) biográfica de pesquisa, o autor e colaboradores, assim como fora citado por vários autores estudados neste trabalho, afirmam que:

> Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização [...] (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p.370).

Sendo assim, considerando os resultados apresentados nas pesquisas realizadas a respeito do tema da escrita (auto) biográfica, podemos afirmar que essa prática durante a formação acadêmica auxilia na construção do docente reflexivo, capaz de obteraprendizados consideráveis de sua própria prática, tendo também a capacidade de relacionar a mesma com as teorias estudadas durante essa formação. O professor que pratica a escrita de si e de suas vivências desde o iníciode sua formação, acaba tomando isso como uma prática comum, aprendendo, inclusive, dos conflitos encontrados pelo caminho docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
ANDRÉ, M. E. D. A. de A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal** (introdução e tradução do russo Paulo Bezerra). 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BOLZAN, E. VENTORIM, S. LOCATELLI, A. B. Narrativas de estágio supervisionado na formação inicial em educação física. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p. 26-37.

CINQUETTI, H. C. S. A reflexão sobre a própria prática nos primeiros anos de formação. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre:Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-14.

FERREIRA, L. T. Diários de aula e de leituras: instrumentos de reflexão junto aos cursos de licenciaturas. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.14-24.

FREITAS, D. OLIVEIRA, M. R. G. SUDAN, D. C. BOZZINI, I. C. T. O uso de "crônicas" como registro reflexivo na disciplina de ensino de ciências. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre:Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-12.

FRISON. L. M. B. Narrativas de si: percurso de auto formação na prática docente. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p.1-11.

KRAMER, S. OSWALD, M. L. M. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, M. L.; COSTA, S. P. (org). Leitura e escrita na formação de professores. São Paulo: Musa, 2000.

KRAMER, S. (org). **Didática da Linguagem:** ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas: Papirus, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica: 1999.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, M. C. CABRAL. C. L. O. Uso das cartas no processo de formação docente: "contra o exílio do coração". In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.2-11.

MARTINS, R. M. MILITZ, N. SOUZA, S. D. S. Estágio supervisionado em memoriais de formação: as narrativas (auto) biográficas de licenciandas sobre a futura atuação profissional. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p.12-23.

MENEZES. D. A. Percepções sobre o papel docente e razões para a docência: uma análise de memoriais de formação. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p.14-25.

OLIVEIRA, O. B. Escrevendo sobre a própria prática: como se percebem os futuros professores de biologia? In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre:Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-12.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. In EDUCAÇÃO EM REVISTA, v. 27, n.01, Belo Horizonte. Abr. 2011. p. 369-386

SCHLINDWEIN, L. M. NADALETO, C. Memoriais como mediadores da profissionalização do professor. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre:Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p.1-11.

SILVA, A. R. CAMPOS. E. G. J. OSHIRO, K. As narrativas e a constituição da identidade docente na formação inicial. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.28-38.

SOUZA, E. C. CORDEIRO, M. R. Escrita, narrativa (auto) biográfica, formação de professores e de leitores: interfaces teóricas e formativas. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre:Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.p.1-14.

SÜSSEKIND. M. L. Narrativas sobre a formação de professores: identidades, saberes e práticas emancipatórias. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.2-12.

VILAR, E. T. F. S. Caderno volante: instrumento de articulação das habilidades de escrita e leitura no contexto da disciplina literatura infantil. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. p.12-22.

ZAMPERETTI. M. P. O estágio nas artes visuais-licenciatura: registros dos alunos estagiários sobre a experiência docente. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. p. 14-23.

CONVERSAS ENTRE/SOBRE CRIANÇAS, BICHOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Sandra Bonotto, Graduada em Pedagogia pela FE – Unicamp, Professora de Educação Infantil na EMEB Braz Guiseppe Fedrigo, Charqueada; sanbonotto@gmail.com
Dalva M. B. Bonotto, Livre docente em Educação Ambiental – UNESP/Rio Claro; dalvambb@rc.unesp.br

Resumo: Neste trabalho apresentaremos algumas reflexões realizadas a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas junto a uma turma de primeiro ano de ensino fundamental - período integral durante o segundo semestre de 2012 em uma escola pública municipal do interior paulista. Tais práticas se pautaram em uma perspectiva da Pedagogia da Infância, que considera as crianças sujeitos ativos no processo de aprendizagem, em oposição a uma educação centrada na transmissão passiva de conteúdo. Tais crianças permaneciam na escola em tempo integral e as professoras que assumiam essas turmas no período da manhã eram responsáveis pela alfabetização propriamente dita, mas não havia uma proposta explícita da escola para as professoras que assumiam o período da tarde. Isso deu abertura para nossa "transgressão", tanto em termos de realização de atividades as mais variadas possíveis, quanto da apropriação dos demais espaços da escola para além da sala de aula. O trabalho realizado buscou trazer o tema dos animais para a turma. Envolveu conversas com as crianças sobre suas experiências a respeito dos animais, estas partilhadas com suas famílias. Envolveu também a contação de histórias contemplando tanto momentos de imaginação como aproveitando-se de vários livros infantis que exploram o tema. Foram realizados também observação e registro do desenvolvimento de uma borboleta, observação dos animais presentes no ambiente da escola e de um parque ecológico visitado pelas crianças. Diante dessa e de outras experiências realizadas, a reflexão que vem se dando ao longo do exercício da profissão docente nos inspira a considerar e valorizar a possibilidade de atuação a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância também no ensino fundamental, que costumeiramente trata os educandos apenas como "alunos", depositários de informações, esquecendo-se de que também são crianças. Ainda refletindo sobre o trabalho realizado, percebemos também o quanto essas atividades se aproximam das propostas de educação ambiental, tendo trabalhado junto às crianças o tema dos animais de uma forma mais envolvente e lúdica. Essa reflexão se deu a posteriori, em momentos de conversação e troca de ideias e experiências entre-professoras. E essa é outra consideração que desejamos compartilhar aqui: a riqueza de trabalhar a diversidade não somente entre as nossas crianças e/ou alunos, mas entre os docentes, que trabalham com faixas etárias distintas, vêm de distintas experiências de vida, e assim podem ter muito para trocar e aprender.

Palavras-chave: Pedagogia da Infância, ensino fundamental, educação ambiental.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendo dialogar sobre minha trajetória como docente no ano de 2012, apresentando uma experiência pedagógica que tratou de aproximar as crianças do

estudo dos animais. Como estas práticas ocorreram apenas no segundo semestre do ano citado, acredito que seja também importante contar um pouco de meu percurso como estudante e pesquisadora que se sucedeu até aquele momento.

Me graduei em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e no primeiro semestre de 2012 já não cursava nenhuma disciplina, apenas finalizava o meu trabalho de conclusão de curso no grupo GEPEDISC[1] – Culturas Infantis, cujo tema era "A criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos". Neste ano eu havia prestado diversos concursos públicos já visando o término da graduação, e faltando pouco para entregar a monografia recebi a convocação para assumir o cargo de professora de educação infantil em uma pequena cidade do interior paulista.

Tratava-se de uma cidade que possui em torno de 6.000 habitantes, localizada aproximadamente a 200km da capital de São Paulo. Comecei já como docente justo na "Semana de Educadores" que era promovida ao final de todo recesso de julho pela Secretaria de Educação daquela cidade, com a finalidade de formação continuada dos docentes da rede, reservando-se um dos dias para planejamento do segundo semestre letivo.

Assisti à essa semana de formação e na sexta-feira fui à escola em que eu trabalharia para participar desse único dia de planejamento. Neste, a supervisora de ensino apresentou uma lista de salas para atribuição de aulas em caráter de acúmulo de cargo, para os professores que desejassem dobrar os períodos na rede.

Eu havia assumido uma turma do último ano da educação infantil, naquela rede intitulada como Pré II, e na lista de salas para acúmulo havia uma opção que me interessou: um Projeto de Tempo Integral para crianças de primeiro ano do fundamental, que funcionava no contra turno à sua sala regular. Como a temática do meu TCC recém finalizado discutia o diálogo entre o último ano da educação infantil e o primeiro ano do fundamental, aceitei a oferta e resolvi assumir também este projeto de tempo integral.

A pauta para este dia de planejamento era extensa e o tempo era curto, de modo que não houve um momento reservado para que a gestão da escola conversasse comigo mais precisamente sobre as turmas que assumi. Rapidamente, nos minutos finais do dia,

[1] Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural

fui informada sobre a proposta da escola – trabalhavam de acordo com o Proepre[2], um programa de consultoria em educação construtivista elaborado pelo Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas – de modo que eu deveria elaborar o planejamento de minha turma do Pré II a partir de um referencial construtivista que contemplasse sempre os aspectos cognitivo, físico, social e afetivo. Quando questionei sobre a turma do projeto de tempo integral, fui informada de que não havia proposta para esta turma e que não seria exigida a abordagem do Proepre, sendo-me recomendado recorrer à atividades lúdicas e artísticas.

A falta de uma proposta não era para mim o único desafio do trabalho com este projeto. No dia em que comecei, fui avisada que na realidade haviam duas turmas de projeto integral, 1º ano A e 1º ano B. Havia uma professora responsável para cada projeto, porém as duas turmas deveriam passar pelas duas professoras: cada uma de nós ficaria com uma das turmas até o horário do lanche e depois trocaríamos de turma. A coordenadora disse que as atividades propostas deveriam ser as mesmas para as duas turmas, porém, a turma antes do lanche passava 1 hora com uma professora e após o lanche quase 2 horas com a outra professora, sendo, então, difícil cumprir a exigência de um mesmo planejamento para as duas turmas, pelo tempo diferenciado estabelecido para cada uma.

Outros obstáculos foram encontrados: não havia horários de parque ou de atividades fora de sala de aula para estas turmas do projeto de tempo integral, e a sala de aula da qual eu dispunha era muito pequena para a quantidade de crianças, pois enquanto na minha turma de Pré II no período da manhã haviam apenas 15 crianças, no projeto de tempo integral haviam aproximadamente 22 crianças em cada turma – não havia nem cadeiras suficientes disponíveis quando todos os alunos estavam presentes na aula...

Portanto, a falta de experiência devido à minha situação de recém graduada aliada à estas dificuldades fez com que eu me debruçasse intensamente sobre o planejamento das aulas para estes projetos, testando, observando, falhando e testando novamente.

[2] De acordo com o website oficial do programa, é anunciado o objetivo deste como sendo "formar pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas."

DESCOBRINDO NOVOS ESPAÇOS NA ESCOLA

O início da convivência foi massacrante, para eles e para mim, pois minha tendência inicial foi buscar atividades em folha que supostamente atraíssem as crianças (caça-palavras, palavras cruzadas, jogo dos 7 erros). Porém, eu não considerava, com isso, que estas crianças estavam em fase de alfabetização, "bombardeadas" por atividades desse tipo durante todos os dias de manhã (situação ironizada por Tonucci na figura 01), estando exaustas e sem disposição para as mesmas no período da tarde.

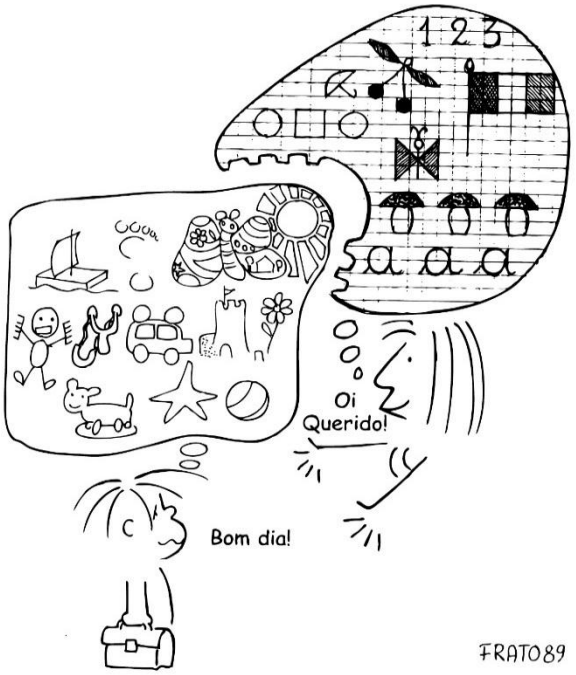


Figura 01
Fonte: Tonucci, 2008, p. 65

Assim, quando estávamos juntos, realizavam estas atividades com desinteresse, em pouquíssimo tempo, e como não haviam mais propostas revoltavam-se recorrendo à tal da "indisciplina", se é que se pode ser chamado como tal, pois confinar estas crianças à uma sala pequena por mais de uma hora sem muita coisa para fazer me parece agora como uma agressão de minha parte para com elas, e a resposta em revolta me soa natural a partir desta perspectiva.

> A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não é possibilitado à criança o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e transformá-lo em *lugar*[3]. (PINTO, 2007, p.109).

[3] Itálico da autora

Então recorri à minha primeira transgressão: sair do espaço de sala de aula para as áreas externas da escola. Fui surpreendida pelo horário de parque de outras professoras uma ou duas vezes. Então, passei a observar para descobrir quais eram os horários em que o parque estava livre. Quando não era possível utilizá-lo, recorri aos corredores, gramados, pátios e todos os outros espaços em que pudesse estar com as crianças livremente, levando brinquedos da sala ou giz de lousa para desenharem no chão. Embora de início possa parecer que esta alternativa surgiu apenas como uma válvula de escape, considero que esta saída não resultou apenas da tentativa de ocupar o tempo, levando-me aos espaços externos, mas foi também reflexo de uma ação pautada no referencial teórico adotado em meu então recente trabalho de conclusão de curso:

> Negado, na sociedade moderna, para o ser humano como um todo, em nome da racionalidade e da produtividade, o lúdico ficou restrito à criança, faixa etária "improdutiva". Mas, mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado, cada vez mais precocemente. (MARCELLINO, 1986, p.97).

Reconheci, portanto, o *furto do lúdico* citado por Marcellino (1986) como o que estava sendo imposto para aquelas crianças e senti a necessidade de romper com isto, admitindo estes momentos fora de sala de aula como parte de nossa rotina, especialmente para os momentos após do lanche, quando dispunham de mais tempo. Ainda conforme Marcellino (1990), "Se há algo a ser ajustado, é a realidade ao sonho, e não o contrário.".

Esta mudança do espaço físico no qual ocorriam as aulas é fundamental para justificar o trabalho que foi se modificando, pois conforme Faria (2003), "a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia.". Isto transformou não só o modo como as vivências aconteciam, mas também a minha relação com as crianças, pois estas visivelmente sentiram-se respeitadas em sua integridade e passaram a confiar em meu trabalho, aproximando-se mais e mais de minha pessoa.

> Também na escola os adultos acreditam que as crianças não têm as suas preocupações, os seus sentimentos e os seus problemas. Por isso ensinam e pedem às crianças que escutem, recordem e repitam. A isso tudo chamam de aprender. Na escola acreditam que as coisas mais importantes a serem feitas em casa são as lições de casa e que não vale a pena brincar, desenhar ou estar com os amigos. Dizem que essas coisas são perda de tempo. Aos seis anos, ao contrário, a criança possui seis anos de história, seis anos de conhecimento e desenvolveu a quase totalidade das suas potencialidades. (TONUCCI, 2008, p.122).

A curiosidade constante das crianças e o espaço aberto e vivo acabou me encaminhando ao que identifico hoje – a partir da troca de ideias com quem traz outras bagagens em sua história de vida – como experiências propostas para trabalhos em educação ambiental.

> São grandes os desafios a enfrentar quando se procura direcionar as ações para a melhoria das condições de vida no mundo. Um deles é relativo à mudança de atitudes na interação com o patrimônio básico para a vida humana: o meio ambiente [...] A solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional (BRASIL, 1998, p.169).

As atividades desenvolvidas estiveram sempre muito próximas da observação cuidadosa – e prazerosa – do espaço/ambiente em que viviam as crianças. Iniciamos com observação das diversas plantas presentes em toda a área da escola para, posteriormente, observarmos também os animais. Foi neste contexto que as práticas exploradas neste relato se desenvolveram.

Primeiramente, saímos pela escola procurando por animais de qualquer tipo. Neste dia, conheci um animal "novo", no sentido de ser desconhecido por mim, que me foi apresentado pelas crianças: o 'mosquito mindinho', que depois descobri ser muito presente naquela região por se alimentar de diversas pragas da cana-de-açúcar.

A partir desta vivência, realizamos outras duas destas observações de busca por animais: uma vez em uma praça localizada a alguns quarteirões da escola, e, em outro dia, realizamos uma visita a um parque ecológico municipal. Neste último caso, a atividade não foi organizada pela escola com esta finalidade, mas as "brincadeiras" das aulas anteriores despertaram tanto o interesse das crianças para a prática da observação que, enquanto estávamos no parque ecológico, as próprias crianças me chamavam para observar com elas os animais que iam encontrando.

Estas observações eram sempre seguidas de anotações dos nomes dos animais que encontrávamos, e a partir destas anotações as crianças os comparavam com os

animais presentes em suas residências ou de familiares, trazendo estas outras experiências e vivências para dentro da sala de aula.

> Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem – certamente, maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças. (BARBOSA, 2007, p.1075-1076).

Também foram trazidas outras experiências de observação para dentro da sala de aula. Consegui emprestado para levar às crianças um insetário – caixas contendo diversas variedades de besouros, cigarras e borboletas (mortos); e ainda alguns vidros com aranhas e escorpiões fixados em álcool, recursos didáticos que possibilitam conhecer animais não disponíveis "ao vivo e em cores" no ambiente próximo, mas que, por esse meio, se tornam mais "vivos" que simples ilustrações no papel. Os materiais eram trazidos para as turmas sempre com histórias e informações que buscavam tornar a partilha do conhecimento sempre prazerosa, que penso ter alcançado, uma vez que o tempo em sala de aula passava rapidamente, o que tornava as crianças ansiosas pelo dia seguinte e as novas vivências que viriam.

O espaço da escola nos proporcionou mais oportunidades para que nosso trabalho continuasse neste sentido. Havia diversas palmeiras plantadas ao redor do prédio, e com a chegada da primavera estas infestaram-se de grandes lagartas que se alimentavam de suas folhas. Boa parte de nosso tempo foi observar as lagartas que desciam das palmeiras buscando algum lugar para se fixar e construir o seu casulo, até que me recordei de uma experiência que acompanhei em um dos estágios de educação infantil realizados durante a minha graduação. Tal como fez a professora que acompanhei nesse estágio, tive a iniciativa de colocar algumas lagartas em um vivário, para as crianças acompanharem o seu desenvolvimento até a fase final, quando se transformariam em borboletas.

A experiência foi prazerosa do início ao fim, desde a procura de lagartas que já estavam buscando as paredes, demonstrando estarem prontas para construírem o casulo, à sua captura e introdução no vivário, e ao acompanhamento até o surgimento das borboletas.

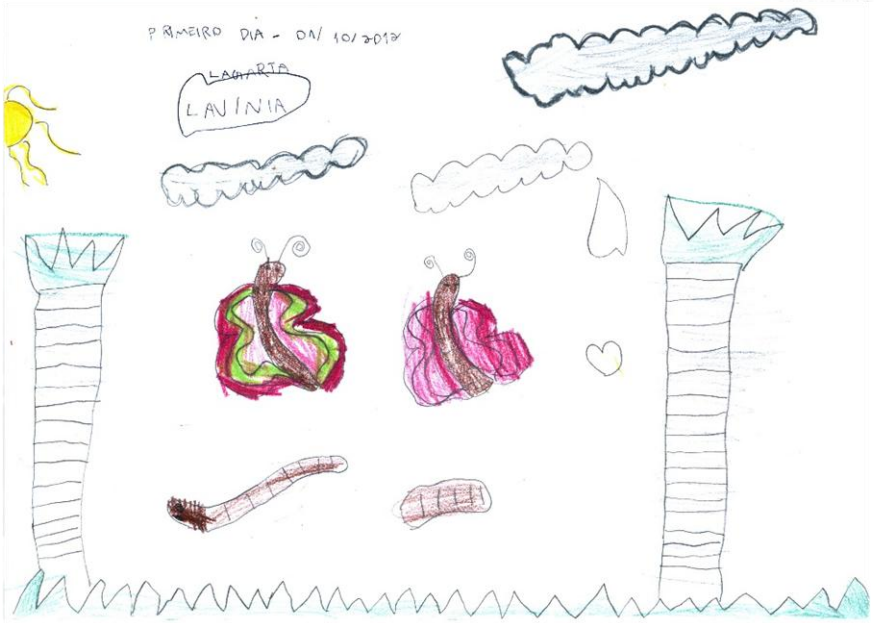


Figura 02
Fonte: Acervo próprio

Com a presença destas novas "colegas", as crianças ansiavam pelo momento de estarem na sala de aula, que anteriormente era tão sofrido, para verificarem possíveis mudanças e passar mais tempo contemplando estes animais pequeninos.

> A experiência de contemplação da natureza é uma experiência de intencionalidade que coloca o ser humano, tantas vezes, nas mesmas condições que a da experiência estética [...] A educação precisa reconsiderar a via poética de apreensão do mundo e a criatividade na construção dos espaços habitados (MARIN, 2005, p.209-210).

> Abrindo espaço para a apreciação, ao longo de todo o processo escolar, estaríamos possibilitando uma formação mais ampla do indivíduo, uma ampliação de sua capacidade de apreensão do ambiente, possibilitando-lhe uma forma de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo (BONOTTO e CARVALHO, 2001, p.15).

O dia da libertação das borboletas foi uma verdadeira festa, as duas turmas do projeto vieram juntas observar a sua soltura, e mesmo estando no ambiente do parque não desejavam fazer mais nada a não ser olhar para as borboletas que permaneceram, por mais algum tempo, paradas, de ponta cabeça.

Devido a presença das palmeiras em grande quantidade, a escola naquelas semanas ficou cheia de borboletas, e eu observava que o carinho e o cuidado destas turmas por estes animais era maior do que o demonstrado pelos outros alunos, que

muitas vezes até ameaçavam pisar em alguma borboleta e eram repreendidos por alguma criança do projeto.

> Educadores ambientais têm buscado no apelo ético a possibilidade de construção de novas relações do ser humano com o ambiente. Muitas vezes, no entanto, a inserção da ética nessas iniciativas é feita com base no discurso da moralidade, por exemplo, quando se reduz ao argumento do dever para com as gerações futuras. O despertar da ética parece, no entanto, um acontecimento mais complexo, ancorado numa educação com poder de desenvolver sujeitos autônomos, capazes de independerem de valores predeterminados, e sensíveis ao outro [...] Só saberemos se estamos realmente fazendo educação ambiental se estivermos sensíveis o suficiente para, na contemplação dos tantos rostos que a natureza abriga, deixarmos que a compaixão cresça em nós, num espaço aberto pela liberdade, pelo rompimento com o individualismo, e se reflita em ações comprometidas com a transformação do mundo (MARIN, 2007, p.11;p.26).

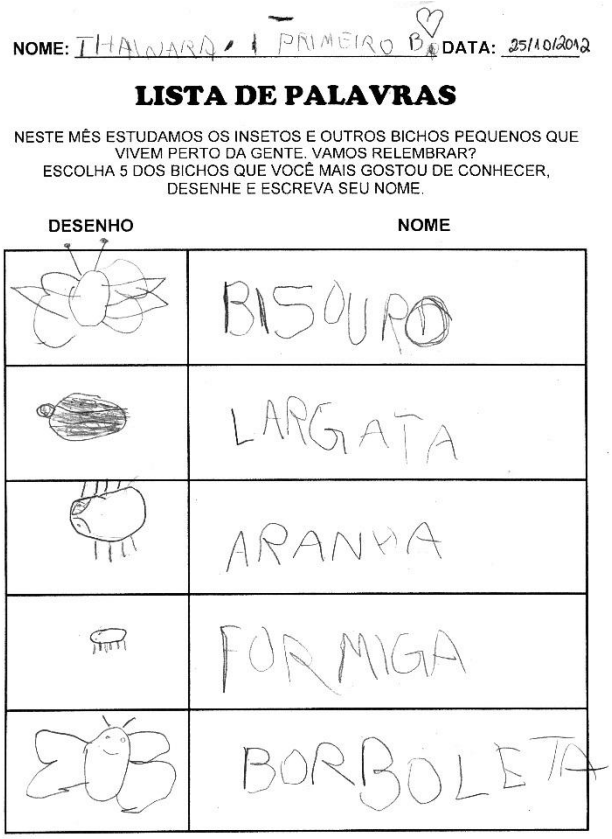
Houve outros dois dias em que fomos "presenteados" pelo ambiente da escola. Em um deles, em meu horário de almoço, encontrei no pátio um enorme gafanhoto, vivo, mas parado, dentro de uma caixa. Com cuidado o coloquei em um recipiente de vidro, guardando-o para meu encontro com as crianças do projeto. Antes de "entregar o ouro", inventei uma história sobre um menino que havia se transformado em gafanhoto, utilizando-me, conforme proposta da contação de história, de mais nenhum recurso, exceto diversas entonações de voz, que sempre prendem a atenção das crianças. Com o término da história, coloquei o pote com o gafanhoto na presença deles, e conversamos sobre os hábitos deste animal e curiosidades a seu respeito. No final, encerrei com a missão de devolver o animal à natureza, que definitivamente, a meu ver, foi a parte da qual eles mais gostaram.

Outro rico momento foi quando estávamos no parque e um menino da turma havia capturado uma cigarra pousada em um tronco de árvore, "enganchando-a" em sua camiseta. Ele acariciava a cigarra e até a passou para seus outros amigos prenderem-na em suas camisetas também. Conversamos sobre cigarras e as crianças demonstravam possuir muito mais saberes que eu, pois tinham essa prática de capturar esses insetos com frequência, coisa que eu nunca havia visto/feito antes.

O envolvimento com o tema dos animais, a partilha de conhecimentos e apreensão destes por parte das crianças podem se expressar no seguinte diálogo que tive o prazer de observar em um dia de parque e ocorreu entre crianças desta turma do projeto:

Carlos encontra no chão um pequeno besouro verde. Coloca na palma da mão, e me chama: "Tia, olha o que eu encontrei! Uma joaninha! Não...Não é uma joaninha...É uma mini tartaruga!"
Fica maravilhado com a descoberta e sai desfilando com o achado para mostrar aos amigos. Alguns minutos depois:
Thiago: "Aaaaah.... tia...., ele me bateu!!!..."
Professora: "O que aconteceu Thiago?"
Em meio ao choro, Thiago responde com raiva: "Aquilo não é uma tartaruga! Aquilo é um INSETO!!!"

Várias outras atividades, como a registrada na figura 03, complementavam as observações realizadas pelas crianças nos diferentes espaços da escola.


NOME: THALIANA 1 PRIMEIRO B DATA: 25/10/2012

LISTA DE PALAVRAS

NESTE MÊS ESTUDAMOS OS INSETOS E OUTROS BICHOS PEQUENOS QUE VIVEM PERTO DA GENTE. VAMOS RELEMBRAR?
ESCOLHA 5 DOS BICHOS QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE CONHECER, DESENHE E ESCREVA SEU NOME.

DESENHO	NOME
	BISOURO
	LARGATA
	ARANHA
	FORMIGA
	BORBOLETA

Figura 03
Fonte: Acervo próprio

Embora o início do trabalho com esta turma tenha me trazido inúmeras dificuldades, acredito que elas foram sendo superadas, em grande parte, devido à minha formação, pautada em um referencial teórico voltado à educação infantil:

> [...] a educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, do binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. A professora de creche é uma professora de criança e não uma professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos(as). (FARIA e RICHTER, 2009, p.105).

Considerar a turma composta por crianças, e não por alunos depositários de informações, foi a chave para a relação que se estabeleceu entre nós e que propiciou uma prática baseada na confiança. Embora não fosse a finalidade, pois estas práticas surgiram ao longo do meu desenvolvimento pessoal como docente, identifiquei com clareza os resultados, pois ao final do ano letivo não havia mais problemas de "indisciplina", tanto as crianças quanto eu estávamos satisfeitas com aquela convivência e os frutos que surgiam de nossa prática conjunta.

Ainda, considero que os ganhos que tive com esta experiência foram incontáveis: aprendi muito com as crianças e seus saberes, além de ter superado em grande parte o temor irracional que eu tinha de insetos pela necessidade e vontade de aproximá-los destes animais. Em diversos momentos precisei mascarar o meu próprio receio para, de certa forma, não transmiti-lo às crianças, reconhecendo-o como um aspecto negativo de minha personalidade, que pôde, então, ser trabalhado durante essas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores gostam de argumentar que a teoria é uma e a prática é outra. Eu afirmo que a minha prática foi construída sobre bases fortes e consolidadas de teoria:

> [...] a pedagogia da infância nos leva a refletir as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um "vir-a-ser", um sujeito imaturo e sem direito à voz e a participação na sociedade adulta. (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p.61).

A perspectiva da Pedagogia da Infância teve um papel imprescindível na construção dessas experiências e trouxe ganhos para mim e para as crianças. É preciso lembrar que as crianças do ensino fundamental também são crianças, e deixar-se

contaminar por estas práticas que garantem seus direitos. Respeitá-las trará também respeito a nós enquanto docentes e fará com que nosso trabalho flua de forma mais prazerosa e autêntica.

Desejo indicar também a questão da riqueza que o processo educativo adquire, quando damos abertura às trocas, em suas múltiplas possibilidades. Trocas entre as crianças e as professoras e professores (quanto aprendemos com eles!...). Trocas também entre docentes. As considerações sobre a educação ambiental, como ressaltei, vieram depois da experiência vivida, na troca de ideias com quem veio desse campo de experiências, e me permitiu reforçar algumas posições como acrescentar outras. Trocas como a apontada anteriormente, entre professores e teóricos que pensam a educação.

É este espaço de experiências, reflexões e trocas que enriquece o fazer pedagógico, e a vida de todos os envolvidos, educandos e educadores, devendo sempre se fazer presente na atuação de todo profissional da educação.

Que bom seria se as políticas educacionais, em nosso país, oferecessem reais e dignas condições de trabalho para que isso se tornasse presente de fato na vida de todos na escola, diariamente, possibilitando uma vida com todo o encantamento que ela pode conter: um presente diário de descobertas e aprendizado.

Figura 04
Fonte: Tonucci, 2008, p. 171

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1059-1083, out. 2007.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini, CARVALHO, Luiz Marcelo de. Conhecer e apreciar a natureza: desafios da temática ambiental enfrentados por uma professora de Biologia In: 24º reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. **Anais (CDRom)**, 2001, p.1-17.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: SEF/MEC, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina. (org.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simonis . Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância : como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?. In: Small Size Paper. (Org.). **Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009, p. 103-125.

FINCO, Daniela e OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011, p.55-80.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e infância – O furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: **Pedagogia da Animação.** Campinas: Papirus, 1990, p. 53-90.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. In **Comunicare**. Campinas: IAC. Ano 4, nº7, 1986, p.89-99.

MARIN, Andréia Aparecida. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v.** 5, p.196-210, julho a dezembro de 2005.

MARIN, Andréia Aparecida. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.2, n.2, p. 11-27, 2007.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de. (orgs.) **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.91-115.

TONUCCI, Francesco. **Frato:** 40 anos com olhos de criança. Tradução: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Website Proepre Em Ação. Disponível em: < http://www.proepreemacao.com.br/ >. Acessado em 10/09/2014.

CRIAR, EXPERIMENTAR, (TRANS)FORMAR: PROCESSOS

Juliano dos Santos; Universidade Federal do Paraná; julianoltr@gmail.com
Kátia Maria Kasper; Universidade Federal do Paraná; katiakasper@uol.com.br

Resumo: Processos experimentais de formação cartografados, percorrendo relações entre corpo e produção de subjetividade. Acontecimentos disparados no contágio pela dança no contexto de um processo ocorrido no eixo pedagógico Interações Culturais e Humanísticas da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Envolver, revolver e mover linhas em torno de corpos-pensamentos ousando a criação de novos territórios onde possa passar o intempestivo. Agenciar a noção de corpo como capacidade de afetar e ser afetado, que arrasta os modos padronizados de ver, ouvir, sentir, pensar e agir em direção a uma outra política de relação com o outro. Relação que se dá nas bordas dos processos (form)ativos, na relação com a alteridade. Ação ética e estética. Experimentar uma escrita que multiplique os sentidos e afirme o desejo de criação: linguagens que acolham o devir. Silêncio, escândalo da palavra. Escuta que faz tremer. Tremor que absorve e emite forças e formas de uma escrita que em movimento atravessam territórios produzindo mundos. Variações criadas entre o vivido e o dito, onde a linguagem passa a ser praticada não como modo de interpretação ou descoberta de algo que se encontra oculto ou a espera de revelação, mas como meio de criação no qual se pode explorar as multiplicidades. Outras educações. Apostar em invenções que se dão no limite do saber e do não-saber, ultrapassando o atual em proveito da diferença potencial em nós: alegria como aumento da potência de pensar e agir, conforme leitura deleuziana de Espinosa. Invenções que, aliadas a Félix Guattari, operam menos a partir dos paradigmas científicos do que por meio de referenciais com inspiração ético-estéticos. Possibilidades de singularização que exploram vizinhanças entre fragmentos de depoimentos e notas de campo: leituras provisórias. Campo do corpo: presentificação do que aconteceu; me acontece. Suavidades que, ao recuperar o frescor do vivido, nos transformam: mapas do inventivo. Formações.

Palavras-chave: Formação; Corpo; Subjetividade.

ATMOSFERAS

Porá em cena acontecimentos e não pessoas.
Antonin Artaud

Imensidões, cores, umidade, clarões, curvas, ondulações, cumes, linhas compondo o caminho entre Curitiba e Matinhos, rodovia BR-277. Serra do Mar. Fronteira, separa, une, avizinha o primeiro planalto paranaense à planície litorânea. Do alto de uma das montanhas, caminho do ônibus, pode-se ver a baía de Paranaguá, com seus aproximados 600 km^2 que se tornam minúsculos. Conforme o inverno se distancia, a bruma que se estende sobre a baía e o nevoeiro nas montanhas dão lugar a um céu de azul intenso que convida: cores. Um recomeço. Do alto, seguindo com o olhar as copas das árvores, os verdes mostram gratuitamente seus gradientes: verde claro, verde

lima, verde abacate, verde limão, verde oliva, verde broto, verde floresta, verde escuro, verde musgo. Musgos. Gotas de orvalho. Gradientes do frescor produzindo silenciosamente o ar da vida. Atmosfera viva? O que quer a variação das cores? Variação da vida? Renovo, brotos nos galhos, folhas em atividade, fotossínteses.

Ao longe, onde o tom de verde das árvores confunde-se com o azul do céu, dorme uma planície, encontro entre oceano e continente. Misturas formando curvas, veias, refúgios e abrigos. Durante toda a estrada a cobertura vegetal mostra tons de verde, mas não só. Do ônibus, caixa, meio de transporte, sobre a serra, é possível ver do lado de fora sinais amarelos: alerta, atenção, semáforos. Tufos dourados ou amarelados: Ipê amarelo. Primavera chegando... Paisagem que se repete, repete, repete. A mesma? A cada repetição um recomeço... A montanha dizia: "Olhar é capturar uma atmosfera".

No caminho, porções roxas que também variam o tom conforme a distância e a incidência solar: Ipê roxo; as quaresmeiras *Tibouchina granulosa*; as *Tibouchina mutabilis* que variam a cor de suas flores do branco ao roxo produzindo matizes, nuances - estratégia criada na tentativa de chamar a atenção dos polinizadores. Polinizar: vibrar músculos de voo fazendo despencar o grão da vida, pólen amarelo. Vibrar: prolongamento de vida. De uma visão panorâmica agora surgem detalhes, fabricando o frágil. Vizinhanças.

Ainda dentro do ônibus, caixa, meio de transporte, o pequeno espaço aberto da janela deixa entrar uma acelerada corrente de ar. De súbito algo estoura em choque na lente esquerda dos óculos empurrando para atrás e colocando em alerta todo o corpo. Um inocente inseto que com uma força brutal criada pela velocidade de seu voo e do veículo em movimento, tenta entrar no olhar e cai. Caminha sobre a blusa e alça novamente seu voo. Voa e vai, mas não esquece de deixar a marca que conservou o instante: quando você vai voar? Asas ao olhar...

Intensidades e singularização

Ao passar, ou, ao retornar do tempo, as repetições e toda contemplação instauram outros modos de ler e de ver. Subidas e descidas onde muito do que era familiar e compreensível aos poucos começa a ruir, num estranhamento doce. Vertigens, propagações. O que ocorre no ato de ver uma paisagem tão imensa, floresta preservada, é a ausência, num primeiro momento, de rastros de urbanização, ausência de rastros humanos, ausência de palavras. Talvez seja essa a grande força que captura: o silêncio, a ausência de palavra que nos coloca frente a frente com o signo, com o dado bruto e duro, deixando ver o estado produtivo da realidade e colocando-nos também em estado de

produção. Encontros de superfícies. Para Jorge Larrosa, pensar a formação como leitura envolve essa capacidade de leitura e de escuta de tudo o que nos passa, seja textos, pessoas, encontros, naturezas... Neste sentido, tanto a experiência como formação quanto a formação como leitura implicam "necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler), isso que as coisas têm a nos dizer." (LARROSA, 2007, p.133).

No caminho há um ponto onde se pode fazer uma parada. Parar para descansar, parar para repensar. Parar para continuar ou parar voltar, ou, mais frágil ainda, voltar para continuar. Zonas de respiros. Encanto pela imensidão. Praias, mares, céus, florestas, montanhas: convite à lentidão do silêncio. Busca do olhar... Passam, retornam, os minutos, as horas, os dias, meses. As paisagens repetem em intensidades, pedindo reinvenções, recomeços. "Talvez seja a imaginação que vê. Talvez ver seja uma potência mais da imaginação do que do órgão olho. Talvez a imaginação venha primeiro" (KASPER, 2014, p.339). Elas [as paisagens] deixam de acontecer para me acontecer. E sem saber como e porquê, a contemplação calada, esvaziada, povoada e repetida estoura, e a palavra irrompe a força do silêncio. Ao ver em silêncio a imensidão, vemo-nos imensos. Ao ver a baía do alto vemo-nos baía, estuário de vidas...

Tomar a escrita como reinvenção de mundo. Acionar a potência criadora da linguagem. Relação entre a palavra e o mundo que é menos uma relação de apropriação, de imposição, de significação, de interpretação, de revelação, de aprisionamento, de controle, do que uma relação de tateio, de aproximação, de travessia, de experimentação disparando desdobramentos. Formações.

Formação experimental que através do olhar, do corpo, arrisca tatear a atmosfera do mundo. Como cultivar este olhar? Como funciona este olho? Como avaliar o brilho dos olhos que se segue a uma invenção, a uma aprendizagem? Avalia? Brilho nos olhos faz parte da formação? Talvez, uma oftalmologia sustentada por referenciais científicos não forneça tais respostas. Quais referenciais agenciar?

Conexões com o campo da educação, que se dão menos por referenciais científicos do que a partir de referenciais de inspiração ético-estético. Félix Guattari sugere uma saída para as grandes crises de nossa época através daquilo que o autor chama de ecosofia: articulação ético-política "da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado" (GUATTARI, 2001, p.55). Potência inventiva da vida. Transformações que não se separam de uma ética, uma estética e uma política, e visam intensificar as relações que configuram modos singulares de relacionar-se consigo e com o mundo. Sensibilidades, suavidades, desejo produzindo singularizações. Formação como criação, experimental. Colocando em questão

os modos padronizados de ler, escutar, sentir, pensar e agir que cada vez mais aprisionam a vida em modelos *prêt-à-porter* e *prêt-à-penser*.

Os movimentos de serialização da subjetividade que fazem incorporar padrões universais e generalizantes de existência, entram em choque com processos de singularização que afirmam outros modos de existência, outros modos de valoração, outras suavidades. Modos inventivos. Ao escapar das serializações, a singularização envolve uma ética, "um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica" (DELEUZE, 2010, p.130). Modos de vida produzidos na experimentação, afirmando a potência de criação. Relação com o desconhecido, com a diferença, com o outro – portanto, intensivo-relacional –, desfazendo um sujeito, em benefício da alteridade. Ou ainda: "o eu é apenas um dos espasmos instantâneos do mundo" (LISPECTOR, 2009, p.165).

Intensidades que abrem mundos possíveis. Olhar, escuta afinada e aberta ao que é singular, ao que toca, ao que espanta, ao que inquieta, operando micro (trans)formações. Micropolítica. Singularização.

PASSAGENS

Explorar aspectos de uma cartografia (ROLNIK, 1989; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009) em andamento, em torno de processos experimentais de formação a partir da oficina "Dança e Expressão corporal"[1], apresentando elementos que, no âmbito da educação, deixam ver os processos de formação como produção de subjetividades. Composição, criando ressonâncias conceituais com notas de campo, sensações que povoavam o pesquisador-leitor-escritor e fragmentos de depoimentos de estudantes que participaram da oficina. Alianças que, para além de descrição de um vivido fixo, tornam-se mapas do inventivo, experiências da linguagem na tentativa de fazer reverberar a produção de outros territórios.

Linguagem utilizada menos como instrumento para representar uma realidade, do que um meio de transporte: atravessar o desconhecido. Desfazer as fronteiras que delimitam a produção e reprodução de mundos. Segundo Larrosa (2007), acreditar que a linguagem se restringe apenas a reproduzir e reapresentar mundos é um mecanismo para controlar a sua capacidade produtiva e criadora. Os mecanismos de distinção hierárquica entre objetivo e subjetivo, o real e o imaginário, a

[1] A oficina "Dança e expressão corporal" realizada durante o segundo semestre de 2013, de agosto a dezembro, integra o conjunto de atividades do eixo pedagógico "Interações Culturais e Humanísticas", da matriz curricular dos cursos da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Todos os encontros foram acompanhados e registrados em notas de campo. Além desses encontros, convidamos os participantes para um encontro individual com o objetivo de produzir depoimentos acerca dos processos formativos a partir das experimentações realizadas na oficina.

essência e a aparência, não passam de uma distinção política que Foucault, seguindo Nietzsche chama de "*Política da verdade"* (LARROSA, 2007, p. 135). Na tentativa de escapar a tal controle este texto não busca dizer o que são as coisas, mas se torna fértil ao explorar as relações e sentidos criados para aquilo que acontece, embaralhando novas descobertas, misturando autores, vozes, sensações, e ...

Entre danças e vertigens

Cartografar envolve acolher as forças que nos tocam, nos atravessam e deixam em nós marcas, gérmens de uma nova diferença. Território existencial criado pelo caminhar. Um dos aspectos da cartografia é a possibilidade que ela fornece de acompanhar processos (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009). Processos que não deixam imune a própria trans-formação do pesquisador que busca produzir no corpo um estado de escuta para acolher as diferenças que ampliam os modos de pesquisar, pensar, agir, ouvir e sentir. Nesta vizinhança, processos disparam devires (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Operar com as intensidades e afectos de algo diferente de nós, entrar em zonas de vibração. Ser contagiado por outras partículas, produzindo relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão. Formar, de-formar, trans-formar. Ritmicidades. Encontros ativando um corpo que vibra, uma vida que pulsa. Variações.

Cartografar: ser atravessado pelas forças que se produzem no campo de pesquisa; ser movimentado por algo de inédito; entrar em outra dinâmica. Acolher as intensidades que retumbam no corpo e indicam novos caminhos, possibilitando tornar-se outro.

Tal processo, que ainda faz retumbar, pode ser notado a partir de algo inesperado que aconteceu ao pesquisador, enquanto observador, durante um encontro da oficina "Dança e expressão corporal": "Vou criar um projeto de mestrado só para ficar te observando" foi o que uma das estudantes que participava da oficina de dança anunciou a um pesquisador. Como não ser atravessado? Como não acolher essa crueldade[2]? Essa fome de vida, essa fome de dança? Como não absorver essas partículas? O corpo, no momento do encontro de forças, age. A voz, que sem ser um sólido palpável, se torna o dado bruto de um mundo passando a ocupar todo o corpo do pesquisador. Os pelos da pele em audição afinada arrepiam; o esqueleto perde a estrutura; o coração dispara; um gélido ar povoa o abdômen, subindo pelo estômago, traqueia, até chegar às pregas vocais, atinge o pensamento, e este, imóvel, tomado por um vazio, se inquieta. Um pesquisador vai morrer. Um mundo desaba. Restam cacos e também a intensidade da força que permite reconstruir,

[2] A ideia de crueldade é utilizada como apetite de vida, tal como nos apresenta Antonin Artaud em *O teatro e seu duplo*.

não uma imagem perfeita, mas algo como um mosaico, marcado pelas fissuras e linhas da quebra. Uma nova superfície acolhendo o outro em sua força de existir. Recomeços. Compor com o outro. Do pesquisador observador ao pesquisador que, contagiado, inventa um outro lugar, um entre, um lugar comum, temporário, produzindo outros efeitos. Ramificações entre observar e participar. Linhas de fuga. Desafio do corpo-pensamento. Da atividade de observador, passa à algo entre observar e participar, e nos próximos encontros mergulhar na dança da invenção, ajudar a regular o som, encher bexigas...

Na experimentação, estar à altura do acontecimento. Ser afetado, atravessado por aquilo que passa, acontece. Verbos que indicam um contato, um encontro de corpos. A noção de corpo agenciada não é aquela que se fecha em regras de cunho classificatório que o categoriza em funções e sistemas orgânicos, mas é pensada como potência, como aquilo que pode, como capacidade de afetar e ser afetado (DELEUZE, 2002): o peso e a leveza de um clima, a suavidade de uma atmosfera, o timbre de uma voz, o brilho de um olhar, o silêncio de uma montanha, a alegria de um encontro, o aconchego de um recinto, o desassossego de uma aproximação, a crueldade de uma transformação. Composições.

Processos: corpo em experimentação

Na oficina, estudantes em dança produzem no tronco ereto um deslocamento que os lança para além e aquém da posição vertical. Desequilíbrios, ondulações, torções e alterações percorrendo todo o corpo. Equilíbrio instável onde dançam vertigens do não-saber, do desconhecido.

Michel Serres (2004) apresenta uma interessante leitura da palavra vertigem, sendo constituída com o mesmo *vert* de vertical e vértebras. No francês aproximação semântica com a preposição *vers* que paradoxalmente indica *em direção a*, *deslocamento para* e *rotação*, dada a etimologia da palavra *vers*, do latim, *verto*: girar. Movimento produzido graças às nossas vértebras. Curiosa indagação feita por Serres: "Sentimos tontura ao ficarmos de pé? " (SERRES, 2004, p. 163). Equilíbrio instável, como aquele que se dá sobre as duas rodas da bicicleta: o equilíbrio não se separa do movimento. Metaestável.

Vertigens, *caminho para*, ou ainda, *rotação*, *giro*, dobra, contato entre prolongamentos de uma superfície, entremovimentos, entretempos. Ir em direção a outro lugar, girar, em direção a outros mundos. Processualidades. Fragilidade: ser tocado, movimentado pelo que nos acontece. Coragem: o cultivo de um caminho afirmando o que acontece, tirando proveito, ultrapassando aquilo que somos.

Ao dançar, novas sensações eram experimentadas. Explorando limites, diferenças, ressonâncias. Ao narrar, novos sentidos são produzidos. Processos: movimentos de voos e pousos dos afetos dissolvendo e compondo territórios. Falar em processo não se refere a um ponto de chegada preexistente, tampouco uma continuação ao infinito, já que tanto a parada quanto a sua continuação ao infinito podem configurar uma mesma coisa em que nada afeta. O processo envolve aquilo que está no meio, entre um pouso e um movimento, o que faz pousar e o que faz movimentar.

Na tentativa de prolongar os processos que se iniciaram nas oficinas, explorar reinvenções a partir de depoimentos, criando um diálogo entre Amanda, Patrícia e Clara, três estudantes[3] que participaram da oficina, e trechos das obras de Michel Serres e de Clarice Lispector. Tatear, atravessar, explorar vizinhanças entre os próprios dançantes. Dança das narrativas.

Saída, mesmo que provisória e parcial, criada para deixar reverberar os depoimentos tirando das mãos do pesquisador a última palavra, que estaria disposta a significar experiências singulares. Atitude que deixa ver a incompletude do processo, as possibilidades de leituras que não cessam de ser produzidas nos encontros. Tal escolha, tentativa de escapar ao controle, se mostra mais como uma experimentação do que uma interpretação. Formação e pesquisa, cartografia que se compõe em torno da invenção: contágios que fazem da formação uma produção coletiva de subjetividades. Práticas que, para Félix Guattari (2001), operam menos a partir dos paradigmas científicos do que por meio de referenciais com inspiração ético-estéticos.

DANÇA DAS NARRATIVAS

– E quando eu fui pra Argentina, todo mundo esperava que quando eu chegasse na Argentina eu fosse fazer teatro, porque eu estava vivendo fortemente o teatro aqui [UFPR-Litoral], e quando eu cheguei na Argentina, eu vou fazer coisas que eu gostaria muito de ter feito e ainda não fiz. Daí eu fui buscar a fotografia, que era uma coisa que me chamava muito forte. (Amanda).

– Quando eu tiver forças de ficar sozinho e mudo – então soltarei para sempre a borboleta do casulo. (Lispector, 1978, p. 31).

– E eu recebi muita cobrança aqui: "Ah, porque você não fez teatro? " ... Falei: "Ah, teatro é uma coisa que eu sempre fiz né, e fotografia não! ". Fotografia era só um... era uma coisa que estava li, mas eu não tinha ainda me aproximado para estudar, nada. Ai quando eu cheguei na Argentina eu

[3] Todos os nomes são fictícios. Amanda, Patrícia e Clara cursam, respectivamente, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

fiz um curso, mais voltado pra fotografia (...) Eu me reservei de mais na Argentina, então quando eu voltei, eu passei por um outro conflito. Eu não conseguia estar em grupo, eu não conseguia.... O teatro foi muito difícil pra mim. Eu não conseguia... Eu pensava: "Nossa, o que está acontecendo comigo?!!" Porque eu me fechei tanto assim? (...) Antes eu ia lá pegava, decorava o texto e fazia, e quando eu voltei da Argentina assim, eu não sei o que que aconteceu, é coisa de louco isso, eu não consegui ir pro teatro, eu não me senti à vontade em ir pro palco. (Amanda).

– Não sei expressar-me por palavras. O que sinto não é traduzível. Eu me expresso melhor pelo silêncio. Expressar-me por meio de palavras é um desafio. (Lispector, 1978, p. 31).

– ... Fiz um trabalho, tipo, na dança, que a professora disse que tinha que ser um trabalho apresentado, e que tinha que ser um trabalho de dança e era individual, e eu pensei: "Meu Deus o que eu que eu vou fazer?!" E, além de ser individual, tem que se apresentar, e até então eu estava com esse pavor de estar na frente de pessoas, essa coisa coletiva. E, por outro lado eu tive sorte por ser individual porque se fosse coletivo, eu não conseguiria fazer, porque eu estava assim ... Eu até pensei em procurar um psicólogo. (Amanda).

– A viagem começa quando queimamos nossos navios, a aventura tem inicio com o naufrágio. (Serres, 2001, p. 283).

– Talvez, nem te diga assim, desestrutura para o lado negativo, e às vezes, para o lado positivo também. Porque essas coisas que são coisas que te jogam no chão, que te jogam lá em baixo, mesmo, são as coisas que te movem para você compreender o mundo, para a busca. Para buscar alternativas de como você vai conseguir viver daqui em diante. Talvez sejam essas coisas que eu queira buscar agora, seja na dança, ou sejam movidas para essas coisas que me aconteceram. Porque eu estou tentando me encontrar no mundo. Ainda. De novo, talvez. Pelo fato de tudo isso que aconteceu. (Patrícia).

– E entregando-me com a confiança de pertencer ao desconhecido. Pois só posso rezar ao que não conheço. E só posso amar à evidência desconhecida das coisas, e só posso me agregar ao que desconheço. Só esta é que é uma entrega real. (Lispector, 2009, p. 179).

– Nem sempre você está na sua zona de conforto. A vida é isso aí... Sair da sua zona de conforto e conhecer a casinha do outro.... Minha vida vive sendo isso, conhecer. Ai sei lá, eu pra mim sempre estou em descoberta com as coisas, então pra mim, o ICH[4] trouxe isso também, eu achei que ia ser mais tranquilo pra mim, ledo engano... (Clara).

[4] Referindo-se às Interações Culturais e Humanísticas.

– Então a dança foi algo que me colocou no eixo de volta. Então sempre que eu estou meio perdida, a dança eu procuro. (Amanda).

– No final das contas, dentro de quantas capas de sobrevivência, de túnicas, de apoios ou fundações, de esqueletos, de refúgios, de abrigos, exteriores ou interiores ao nosso corpo buscamos um hábitat, dentro de quantos nichos vivemos, dormimos, caminhamos e trabalhamos antes de criarmos a coragem de nos entregarmos ao mundo? (Serres, 2004, p. 26).

– Pergunto a Deus: por que os outros? E ele me responde: por que você? Às nossas perguntas Deus responde com pergunta maior e assim nos alargamos em espasmos para uma criança em nós nascer. (Lispector, 1978, p. 142).

– Não teve uma diferença. Uma coisa não mudou da noite pro dia, mas eu sei que me acrescentou algo, não sei exatamente o que, mas é uma coisa boa. Não sei te falar desse acréscimo assim. (Amanda).

– Se a 'verdade' fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho. (Lispector, 2009, p.109).

CONSIDERAÇÕES AIÔNICAS

Recomeçar na intensidade. Enquanto os processos experimentais desencadeavam-se ao longo dos encontros, das idas e vindas, e da escrita deste texto, uma inquietação foi ganhando lugar: que força é essa que convida às experimentações? Quais contribuições para o campo da educação esse processo pode nos arrastar? Larrosa (2005) nos apresenta uma potente ideia de formação, como um devir plural e criativo, formação que escapa ao normativo e às prescrições. Tais contribuições se tornam relevantes ao indicar uma multiplicidade que existe em potência e que passa a ser explorada quando buscamos não apenas significar ou interpretar, [fixar em um sentido] mas também ao deixar correr as experimentações a partir dos acontecimentos que nos passam [deslizar no processo]. Movimento vital. Práticas. Autobiográficas? Outras-bio-grafias... Reinvenções... Recomeços...

REFERÊNCIAS

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. - São Paulo: Max Limonad, 1984.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução de A. G. Neto *et al*. - São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução de S. Rolnik. - 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução de D. Lins; F. P. Lins. - São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Conversações**. Tradução de P. P. Pelbart. – 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias.** Tradução de M. C. F. Bittencourt. – 11ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

KASPER, K. M. Eco-lógica: Efigênia entre arte e vida. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 20, n. 2, p. 331-344, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-7313201 4000200005>. Acesso em: 07 set. 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br /pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 10 set. 2014.

_____. **Nietzsche & a Educação.** Tradução de S. G. Veiga**. -** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida (pulsações)**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. **A Paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**. Tradução de E. Jacobina. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Variações sobre o corpo**. Tradução de E. A. Carvalho; M. P. Bosco. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DIÁRIO DE APRENDIZADO: UM REGISTRO DAS DESCOBERTAS DA LEITURA E DA PALAVRA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PEJA RIO CLARO

Fernanda Aparecida Moselli do Nascimento; Licenciada em Artes Visuais e Pós Graduanda em Arte e Educação; FAAL – Faculdade de Administração e Artes de Limeira; ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo; fernandamoselli@hotmail.com

Eliane Aparecida Bacocina; Doutoranda em Educação e professora do Curso de Licenciatura de Artes Visuais; UNESP – Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro; FAAL – Faculdade de Administração e Artes de Limeira

elianeab3@gmail.com

RESUMO: Esta comunicação aborda a temática da arte na Educação de Jovens e Adultos e apresenta um trabalho de escrita de um diário elaborado pela pesquisadora a partir das experiências de pesquisa de campo realizadas junto ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) – Rio Claro, no Instituto de Biociências da UNESP. Trabalho que se baseou na ideia dos diários de artista de Frida Kahlo e surgiu enquanto proposta de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a partir de algumas inquietações sobre a Arte na Educação de Jovens e Adultos: Como despertar o interesse em ensinar artes para esta faixa etária, como falar de arte, música, teatro ou dança com jovens e adultos que, muitas vezes, não encontram sentido algum nisto? Ou mesmo, como motivá-los a despertar o gosto por fazer arte, apreciar arte ou até mesmo produzir arte, com tantas dificuldades que esta faixa etária apresenta? Após tomar contato com o PEJA, observando as atividades desenvolvidas, que em 2013 tiveram como eixo de trabalho o tema "Teatro", procurou-se eternizar através deste registro poético da pesquisadora, o sentimento, o gosto, e a alegria de ter podido acompanhar parte destes encontros que, certamente, enriqueceram o trabalho. Enfim, a partir da apropriação de diversas linguagens tais como fotografia, colagens, desenhos e é claro a escrita, a pesquisadora registrou em seu "Diário" esta fantástica e quase intraduzível experiência. Foram realizadas também pesquisas teóricas referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como ao ensino de Arte. Nesta etapa do processo, procurou-se referenciais para melhor compreensão do sistema, hora através da história, hora procurando compreender os pensadores, professores, enfim, todos aqueles que sonham com uma sociedade alicerçada na transformação por meio da educação. As pesquisas realizadas, de autores como FREIRE (1989) e DUARTE JÚNIOR (1988), subsidiaram a pesquisa. O registro das atividades possibilitou encontros de leituras de mundo em espaços em que emergem saberes entre o conhecimento acadêmico e o popular. Apresenta-se, portanto, o registro da autora das atividades da descoberta da leitura, da descoberta da palavra na Educação de Jovens e Adultos, destacando os conceitos de experiência (LARROSA, 2002), por meio da qual na potencialidade explorada da descoberta da palavra, os educandos e educadores do PEJA vão dando asas a suas palavras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; experiência; registros artísticos.

INTRODUÇÃO

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre".

(Paulo Freire).

Como aprender, ou melhor, como apreender?

Como registrar, um momento, um instante, como poder revisitar nossa memória?

Como segurar, capturar ou mesmo como registrar um processo de ensino aprendizado?

Nesta ânsia em poder dar uma resposta a essas perguntas, propus-me a escrever um Diário, que ao longo da pesquisa batizei-o de "Diário de Aprendizagem".

Quando em 2011 iniciei o curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade de Administração e Artes de Limeira, logo tive certeza que a Educação era o viés que me interessava. Não que desprezasse ou inferiorizasse a importância singular das demais disciplinas, uma vez que a maior parte delas direta ou indiretamente relaciona-se com a educação, mas de modo particular as disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino, dentre outras, despertavam mais minha curiosidade e a sede de apreender. Tais disciplinas consolavam-me, inquietavam-me, e a certeza crescia, era o que eu realmente queria. Ao longo do curso, que ricamente pude aproveitar, muitas experiências no campo da educação abraçaram-me, mas dentre todas as experiências que envolveram meu percurso, uma em especial motivava-me, inquietava, levava-me a consumir horas a fio em leitura, pensamentos e reflexões, pois bem a chave da questão era: Qual o papel, ou como se dá a importância do Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos? Pensar em um país que ainda conta com muitos milhões de adultos analfabetos, inquietava-me. Como pensar arte, fazer arte, apreciar Arte, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Considerar que o processo de histórico, cultural ou social, acerca do ensino de arte no país ainda é estigmatizado, pensar em Arte e Educação, no imaginário popular, ainda hoje, é rememorar o privilégio de classes sociais mais favorecidas economicamente, e tantos outros mitos que cerceiam o ensino de Arte e que pior ainda permeiam o universo educacional, comumente é possível ouvir comentários que tratam o Ensino de Arte como de menor importância, frente às demais disciplinas do currículo escolar. É árdua a batalha e conquista deste espaço.

E foi desse modo que me coloquei frente ao desafio de tentar responder à grande questão que envolvia minha pesquisa: Como chamar a atenção dos educandos da EJA, para que tenham seus direitos de cidadão garantidos e acesso a Arte e Educação? E foi discorrendo sobre essa e outras

inquietações que minha orientadora, co-autora deste trabalho, convidou-me para conhecer o PEJA, Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP de Rio Claro, no Instituto de Biociências.

ENCONTRO COM O PEJA

Na ocasião estava dando os primeiros passos na realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso e estava disposta a pesquisar o ensino de Arte na modalidade de Ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). De cara aceitei o convite, organizei minha agenda a fim de poder estar de folga nos dias dos encontros e lá fui eu. Quando cheguei ao PEJA pela primeira vez, senti meu coração batendo forte, pois senti que ali, naquela sala havia uma célula de esperança, tendo atualmente um cenário educacional que de certo modo, causa-nos desânimo. Estar ali e ver as possibilidades e práticas desenvolvidas me trouxe algo novo, uma nova pulsação, um sentimento que não conseguia sentir em outros ambientes educacionais.

Olhar o trabalho árduo desenvolvido pelo grupo de monitores, o carinho dos educandos, o cuidado com o material, com o dicionário, tudo era emocionante. Para completar minha alegria e satisfação, o grupo PEJA no ano de 2013 havia adotado como eixo norteador de suas atividades o Teatro. Observando e participando e principalmente aprendendo muito nos encontros do PEJA, logo percebi que a Arte tinha seu valor seu lugar e, o mais importante de tudo, que os Educandos do PEJA, podiam apreender sobre arte, com arte e de arte.

Garantir o acesso ao direito dos educandos da EJA ao ensino de Arte é possível. Pensar na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica do nosso grande e querido mestre Paulo Freire e não diferente de sua proposta de partir do universo do aluno para práticas de aquisição de leitura e letramento, o processo de ensino de arte pode acontecer da mesma maneira, partindo do interesse dos alunos, de suas realidades e de sua visão de mundo. Foi então que me dei conta da responsabilidade de poder com um olhar de estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, colaborar de certo modo os demais professores e estudantes de Arte que como eu, carregava dúvidas, medos e anseios em relação ao ensino de Arte na EJA.

Poder realizar um Diário não foi tarefa clara e simples, pois havia uma lógica em meu processo de criação, o PEJA. Assim como a escola não acontece em um cenário isolado e a parte da sociedade, estar participando do PEJA era estar envolvida com o universo deles, com os acontecimentos da sociedade.

SOBRE O ATO DE REGISTRAR

O processo de registro através do diário nasceu de uma inspiração do Diário da Artista Frida Kahlo. Olhar para seu Diário era compreender sua vida, seu processo, seu modo de ver e perceber o mundo, como expectadores e apreciadores desse rico produto artístico que ela nos deixou, possibilitou pensar: Por que não adotar essa ferramenta para que outros professores, artistas ou não, também pudessem ter essa possibilidade de apreender? A missão instituída foi iniciada, e creio que há uma trilha a ser seguida, a ser perseguida, pois educação rima com missão e nós, professores, estudantes e pesquisadores, somos operários dessa messe. Vejo que o trabalho possibilitou e tem possibilitado inúmeros desafios e reflexões, escrever um diário não somente por fazê-lo, mas fazê-lo com o coração, com um olhar sensível e poético sobre o registrar. Essa captura e registro foram se tornando essenciais em meu processo formador, pois através da escrita, do desenho, da colagem da fotografia, enfim, do processo de criação artística, pude compreender muitas questões que cercam o universo de aprendizagem de um aluno e de um professor.

REFLEXÕES EM IMAGENS ACERCA DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando decidi que iria realizar minha monografia de trabalho de conclusão de curso tratando da Educação de Jovens e Adultos, logo começaram a aparecer inúmeros questionamentos em relação ao ensino de Arte. Como falar de arte para um público tão específico e particular, fruto de uma dívida social, de um país com tamanha riqueza? Como falar de Arte e despertar o interesse dos alunos que, em sua grande maioria, após horas de trabalho, às vezes em condições que envolvem má remuneração, fadiga excessiva, enfim, que após um dia de uma dura realidade vencem o cansaço, a vergonha, o medo e os preconceitos e querem vencer a grande muralha da diferença social em que foram colocados, diferença essa em que na maior parte dos casos já estão fadados antes mesmo de virem ao mundo? Como pensar em Arte para EJA, em um país que ainda priva seus filhos de necessidades básicas como educação, saúde, segurança enfim? Poderíamos ainda elaborar uma lista uma série de direitos que, contraditoriamente, a própria Constituição Federal de 1988 garante em seu artigo 5º. Infelizmente, não conseguimos de fato que se concretize em uma sociedade mais justa. Todas essas indagações que permearam minha pesquisa, às vezes pareciam soar em um tom utópico, não fosse à força e a importância que a cada passo fazia-se concretizar sobre a importância do ensino de Arte também para esta modalidade de ensino, pois como educadora de arte, ceder a correntes que se dão ao luxo de questionar a necessidade milenar

de expressão e comunicação do homem, que se faz também através da Arte. E como o próprio Saramago declarou, não foram as utopias que mudaram o mundo, mas sim uma necessidade e é desta necessidade, que discorremos daqui por diante.

É fato que a Arte, por sua vez, é necessidade primária do homem, vejamos o que afirma Huyghe:

> Não há Arte sem Homem, mas talvez igualmente não haja Homem sem Arte; por ela, o Homem exprime-se mais completamente, portanto, compreende-se e realiza-se melhor. (Huyghe, 1985, p.123).

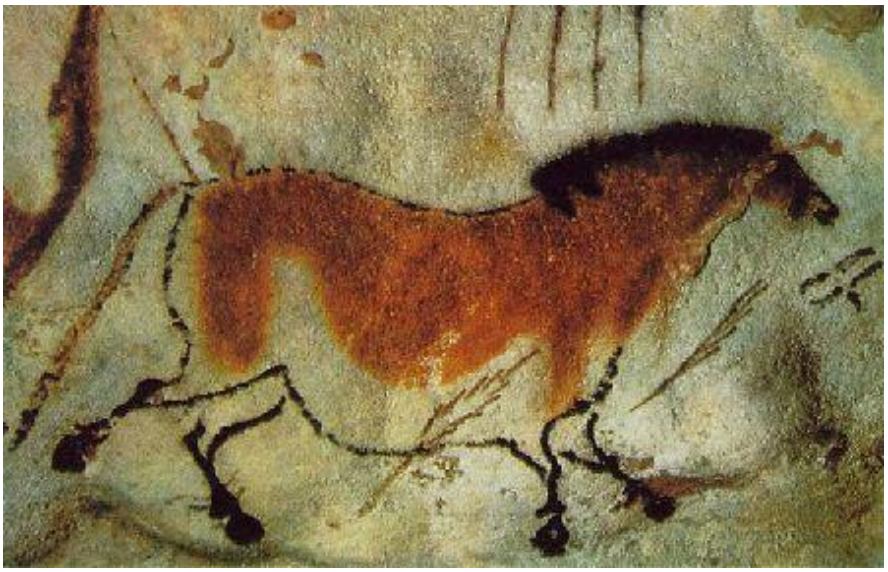


Figura 1: Cavalo, c15000-10000 a.C Pintura na Caverna de Lascaux – França
Fonte: <http://portfolioha.blogspot.com.br/p/pre-historia.html> Acesso em 17/11/2013 ás 21h15

Observando esta imagem encontrada em Lascaux na França denominada *Cavalo* e datada de c15000 – 10000 a.C, fui tomada por imensa coragem em espreitar os desafios de uma empreitada de estudar a relação do ensino de Arte na EJA. Observemos as próximas imagens.

Figura 2: Corrida de cavalos em Epsom, 1821 – Théodore Géricault, Óleo sobre tela, 92X122,5cm; Louvre Paris
Fonte: <http://www.auladearte.com.br/historia_da_arte/gericault.htm> Acesso em 17/11/2013 às 21h07.

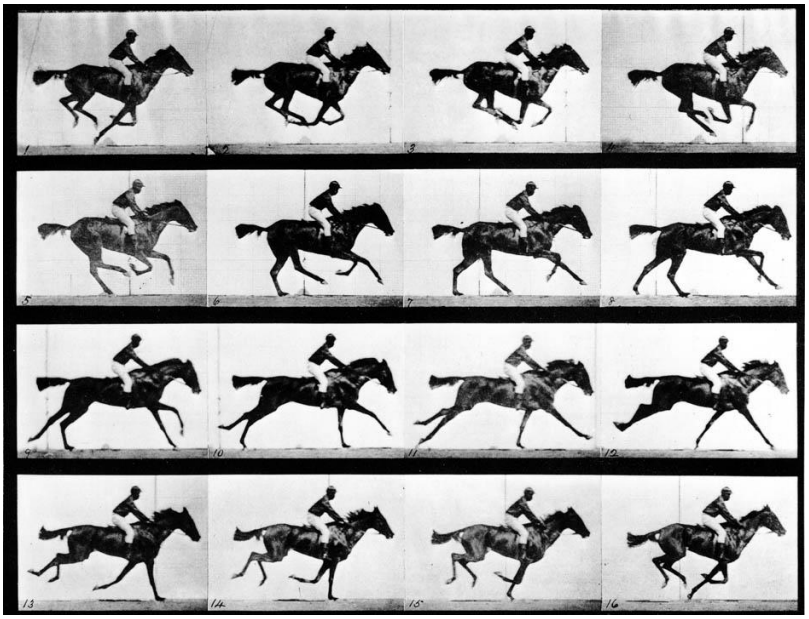


Figura 3: *Movimento de um cavalo a galope,* 1872 – Eadweard Muybridge
Sequência fotográfica Kingston-upon-Thames Museum
Fonte: <http://iaesmevr.org/moodle/mod/page/view.php?id=1543> Acesso em 17/11/2013 às 21h09

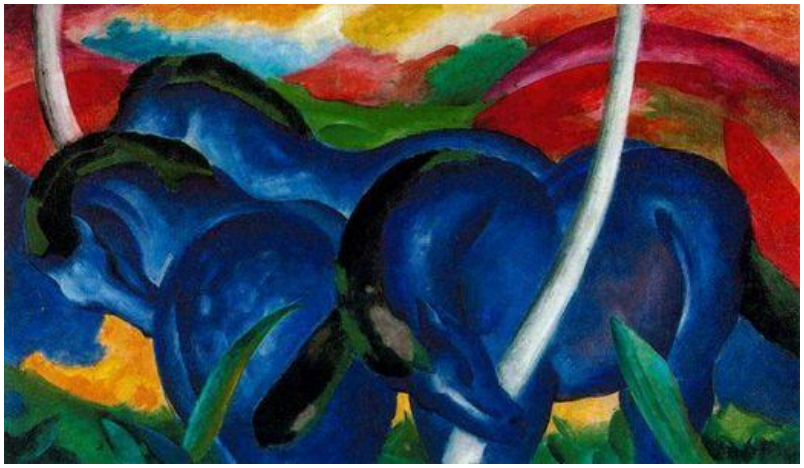


Figura 4: Os grandes cavalos azuis – 1911 Franz Marc
Fonte: <http://noseahistoria.wordpress.com/2011/10/14/as-vanguardas-artisticas-da-1-%C2%AA-metade-do-seculo-xx/> Acesso em 17/11/2013 ás 21h11

Estas representações, apesar de finalidades artísticas distintas possuem, em comum a representação de um mesmo animal, o cavalo. Não só nos apresentam diversas maneiras pelas quais os homens de diferentes épocas os representaram, mas podemos afirmar através dessas representações que, apesar da distância em relação ao tempo, de suas produções houve uma necessidade de representação comum a todos, hora por finalidades científicas, hora por questões estéticas e artísticas ou até mesmo com intenções ainda não comprovadas, como no caso da imagem encontrada em Lascaux.

Esta relação, apesar de sua singularidade, pode nos levar a refletir acerca da importância do ensino de Arte em todos os níveis da educação. Sendo a arte parte integrante da constituição dos Homens, desde os primórdios da humanidade, é difícil conceituar e definir a produção de artes pelo ser humano. Podemos dizer que a arte é indispensável para a sociedade, bem como para o homem e sua vida em sociedade.

No Brasil deparamos com a triste realidade de que algumas escolas ainda não valorizam o Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, modalidade da qual está em questão e que, aqui, procuraremos manter o foco, mas não devemos esquecer ou fazer vistas grossas para a triste realidade instalada na história da educação de nosso país em relação ao ensino de Arte, que em muitos momentos se fez excludente e confuso. Não somente na EJA, mas infelizmente, de um modo geral, seja por questões políticas ou culturais, o ensino de Arte no Brasil ficou por muito tempo considerado como de pouca importância ou como "aulinha de relaxamento" para os alunos ou, pior ainda, como aula para produção de lembranças e presentinhos para datas comemorativas, ou mantiveram o foco voltado para fins de mercado de trabalho. Poderíamos aqui, ainda, listar

inúmeras concepções errôneas acerca do ensino de artes no Brasil, que na grande parte delas aqui citadas ou não, tem sua origem na concepção errônea que por longos anos foram difundidas, tais como que a Arte deveria ser para se alcançar um fim e não como finalidade específica. Como o objeto de estudo neste momento é a Educação de Jovens e Adultos, devemos considerar a defasagem dos alunos que retomam seus estudos fora da idade infantil ou púbere e que, por vezes, acabam por ter seu direito de aprender Arte, ignorado ou negado. Vale aqui ressaltar que muitos daqueles que hoje estão matriculados na EJA até tiveram a oportunidade de estudar em idade adequada para conclusão do ensino fundamental e médio, mas muitas daquelas crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou mesmo com algum tipo de doença ou distúrbios intelectuais, são erroneamente encaminhadas à EJA. Inúmeras vezes, ouço nas reuniões ou encontros de professores essa concepção equivocada de excretar este público que deveria receber atenção e tratamento específico para suas dificuldades, mas que por comodismo ou por apenas se considerar o caminho mais fácil, são empurrados até atingirem reprovas, e idade suficiente para serem encaminhados às salas da EJA e terem seu diploma fora da vista destes profissionais despreparados ou, pior ainda, que às vezes não levam sua profissão com seriedade. Há aqui que se levar em consideração a grande falha ou lacuna existente na formação de pedagogos, bem como, de uma maneira geral, em todos os cursos de Licenciatura implantados em nosso país, que não fornecem suporte para formação de professores preparados em atender, compreender e trabalhar com pessoas jovens e adultas, pois na maioria destes cursos há uma forte tendência que o enfoque dos estudos seja voltado para a educação infantil, educação fundamental e médio. Devemos considerar também aqui, e acho oportuno ressaltar, a ânsia de inúmeros profissionais que estiveram reunidos na III CREPA – Congresso de Educação de Pessoas Jovens e Adultos realizado em Setembro de 2013 na UFSCAR na cidade de São Carlos SP, pela falta de cursos de formação contínua, bem como a inexistência até o momento de um curso de Mestrado voltado especificamente para auxiliar na defasagem desta modalidade de ensino.

O ensino de artes na escola possibilita aos alunos que recriem suas experiências e desenvolvam formas de traduzir seus sentimentos, seja através das artes visuais, das artes cênicas, da música, da dança, da literatura, enfim, é uma oportunidade para que os alunos tenham condições de recriar seu mundo de realizar leituras novas do mundo através das linguagens artísticas.

A arte deve ser trabalhada, a fim de que os alunos reconheçam que ela pode ser utilizada como instrumento de conhecimento para si. Através da arte, os alunos assumem uma postura crítica, sendo assim, a arte é de extrema relevância no contexto educativo.

> Considerando que arte é indispensável para comunicação, desenvolvimento pessoal, expressão das experiências de sentimentos e de vida torna-se relevante considerar no âmbito escolar tratar o ensino de artes com o respeito de outras disciplinas que em nossa sociedade são consideradas importantes. (HERNANDÉZ 2000, p.56).

Atualmente, encontram-se muito em voga questões relacionadas à interdisciplinaridade, que às vezes acabam tendo uma aplicação na prática da sala de aula equivocada por professores despreparados em relação ao tema. Em especial, a disciplina de Arte no contexto escolar, parece poder transitar muito especificamente por diversas áreas do currículo, mas é importante ressaltar que, utilizando a Arte no trânsito entre as demais disciplinas do currículo escolar, não seria correto que apenas a utilizemos como um meio para se alcançar outros fins. Mas que de fato os alunos possam também obter benefício e enriquecimento nas diversas linguagens artísticas.

Em diversas circunstâncias na escola, nós professores de Arte, já ouvimos alguns absurdos referente à importância do ensino de arte. Um dos equívocos que ainda permeiam o universo escolar diz respeito a um "relaxamento", como se os professores de Arte fossem os únicos responsáveis no ambiente escolar de propiciar aos alunos uma aula descontraída, na qual os discentes possam expressar seus sentimentos e angústias, alegria e tristezas, enfim. Sabemos que a Arte é capaz de propiciar aos alunos momentos de apreciação estética, expressão de sentimentos através das diversas linguagens artísticas. Conheci inúmeros alunos que reclamavam, por exemplo, quando como professora resolvia aplicar uma avaliação formal. Na maioria das vezes estas avaliações eram para que eles pudessem expressar-se criticamente em relação à história da arte e conteúdos trabalhados em sala de aula, pois acredito que como pudemos já podemos estudar a herança da arte como condição para elites "relaxarem" ainda prevalece em nossa sociedade.

Vejamos o que Hayman diz a respeito:

> A arte nos aclara os sentimentos, porque enquanto não expressamos nossa emoção não sabemos bem o que sentimos. A visão do artista, analítica e panorâmica ao mesmo tempo, torna perceptível tanto as partes como o todo. Por meio da observação e da introspecção a arte revela ao homem suas possibilidades. (HAYMAN; D'ARACY, 1975, p. 26).

É inegável o poder da arte, em relação à expressão do ser humano na sociedade, mas nós, como professores conscientes de nosso papel, devemos lutar para derrubarmos esses mitos que assombram as aulas de Arte na escola. Tive a oportunidade de conhecer inúmeros professores que lecionavam as mais diversas disciplinas desde ciências, matemática, física, química, educação física, enfim, e eram professores que tinham uma enorme sensibilidade e capacidade de não tornar suas aulas maçantes, utilizavam de inúmeras artimanhas para prender a atenção dos alunos e

apropriavam-se até mesmo do lúdico para ensinar conteúdos, que muitas vezes exigiam dos alunos uma enorme concentração de energia. Ou seja, não cabe no contexto escolar somente ao professor de arte, desenhar, levar músicas, proporcionar aos alunos o que erroneamente veem ao longo da história denominando de "aulas de relaxamento", pois na maioria das vezes as aulas de artes somente proporcionam experiências sensíveis e estéticas aos alunos se o professor que estiver frente à disciplina tenha preparo para desempenhar suas funções, esta capacidade de proporcionar um ambiente melhor na escola não está atrelada somente a disciplina de arte ou educação física, mas cabe aos professores rever seus conceitos e metodologias para que nesta sociedade tecnológica e tão interativa onde os alunos são bombardeados de informação por todos os lados possam despertar para apreender.

Para concluir gostaria de mencionar este pequeno trecho do livro *As Três Faces da Arte*, e que diz respeito à arte e seu importante papel nos processos de criação:

> Por conseguinte outra função da arte é criar relações entre o mundo físico da fantasia, da imaginação, do pensamento, e o mundo físico da realidade objetiva. Pois quando o artista exterioriza a imagem que tem na mente, dá-lhes uma forma; a essa imagem se converte em realidade. (HAYMAN; D'ARACY, 1975, p. 61.62).

Outra situação com a qual deparamos facilmente quando entramos em uma sala de aula com alunos jovens e adultos pertencentes às salas da EJA é a quase que inevitável afirmação "– Eu não sei desenhar!", como se nas aulas de Arte a única coisa possível a ser feita fosse desenho. Não que desenhar não seja importante ou que seja uma das técnicas mais utilizadas ao longo de toda historia da humanidade. Em relação a essa dificuldade, encontrei um livro que em muito esclareceu e ajudou-me em sala de aula e que aqui gostaria de fazer menção: *O espaço do desenho: a educação e o educador* de Ana Angélica Moreira. Em seu livro a autora menciona sobre o resgate do desenho perdido na infância: "Buscar o desenho que ficou perdido na infância é um trabalho que exige coragem e humildade. É fazer uma viagem em busca do seu próprio desígnio".

A autora menciona a importância do resgate da memória, em seu texto ela discute sobre o resgate do desenho a partir das imagens esquecidas na infância, mergulhar no passado à procura do lúdico. Neste processo de resgate é necessário buscar, é necessário despir-se de preconceitos, encarar os desajeitamentos e começar de novo... De acordo com Moreira, para a busca do desenho, temos de ser capazes de arriscarmos, de entrar no jogo e se deixar contagiar pelo prazer da brincadeira, com os traços, as formas e as cores. Reaprender a ver, a se espantar com o que vê...

Neste processo é necessário buscar dentro de si próprio o que tem a dizer e não ter medo de dizer, buscando recuperar no seu traço a sua palavra.

Estas afirmações auxiliaram-me muito, tanto como artista em minha produção como com meus alunos em sala de aula. É necessário, antes de mais nada, quando iniciamos com nossos alunos, principalmente com aqueles que se sentem desconfortáveis em relação a práticas artísticas, romper com alguns padrões estéticos impostos em nossa sociedade. Outra saída que utilizo para que, eles sintam-se encorajados em iniciar este processo é apresentar diversos artistas que de diversas formas, utilizaram desenhos que nada se prendiam a padrões miméticos.

É uma caminhada, ou como costumo dizer, é um trabalho de formiguinha, e acredito que mais importante que os alunos adquiram um refinamento técnico em relação ao desenho, por exemplo, é a construção de uma nova visão em relação à Arte, na qual os alunos sejam capazes de apreciar as diversas formas de representação e que eles principalmente sejam estimulados a ter um pensamento e um olhar crítico a respeito não só das Artes, mas da vida como um todo.

REGISTROS DO PEJA - O DIÁRIO DE APRENDIZADO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA

A ideia de poder realizar o então denominado Diário de Conclusão de Curso surgiu quando, já nos primeiros encontros encontrei muita dificuldade em transcrever minhas impressões, sentimentos e sensações fielmente digitadas de forma convencional.

A princípio, quando comecei a escrever meu trabalho pensei que ele seria um convencional TCC, mas logo fui percebendo que seria difícil não poetizar esta experiência.

No primeiro dia em que fui até a UNESP de Rio Claro para participar do PEJA, encantei-me com o verde, os sons, os movimentos, enfim, com a vida e energia daquele local, e logo fui percebendo que estas sensações, percepções também eram parte do meu aprendizado, da minha experiência.

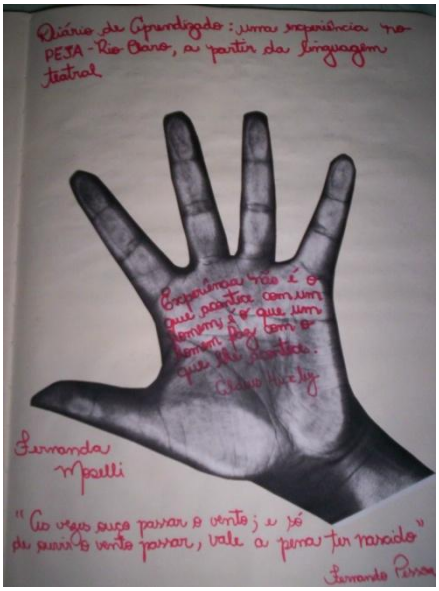
Estar ali não era somente colocar um corpo presente naquele local, naqueles encontros em contato com aquelas pessoas. Estar ali era também participar, vivenciar e experienciar, porque para mim, aprender não é somente um processo passivo, onde o sujeito se coloca pronto a receber informações, como o próprio Freire já nos alertou em relação à criticada educação bancária.

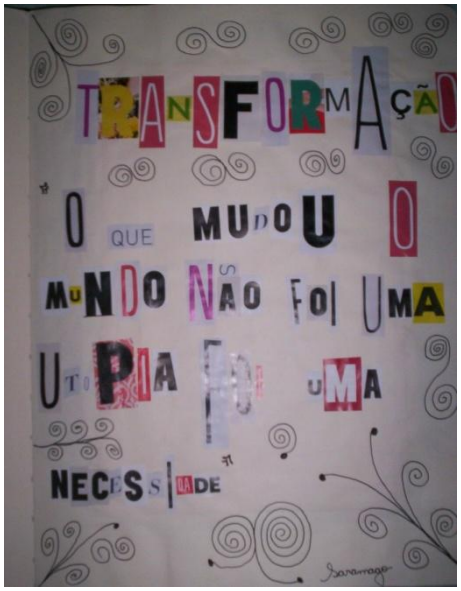
Pensando na solução para tal incógnita, tive a ideia de elaborar um diário, inspirado nos livros de artista que já conhecia e principalmente no Diário de Frida Kahlo. Ao folhear aquele *fac-símile*, pude fazer uma viagem ao mundo de Frida Kahlo, então, logo pensei que a solução poderia

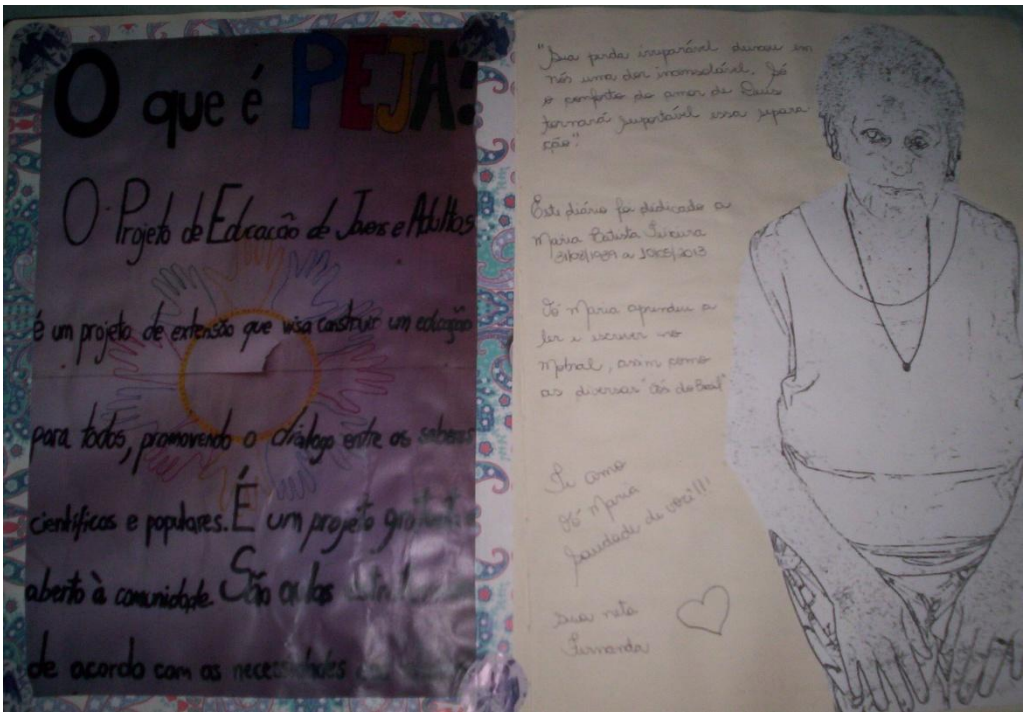
ser escrever um diário, assim, os leitores deste trabalho poderiam ter uma dimensão mais clara de como foi para mim realizar este trabalho.

Para a confecção do Diário de Conclusão de Curso, utilizei como recursos: a escrita, que por já ter familiaridade com a cultura letrada e, assim, se tornar prático e fácil para realizar o registro de textos e comentários ocorridos durante a aula. Ao longo de minha caminhada junto ao PEJA, a escrita foi tomando outro sentido no trabalho, não somente a de registrar, mas também de realização de sonhos daqueles que ali estavam e que ainda não dominam ou dominavam a cultura escrita e que, através daquele diário puderam ter direta ou indiretamente seus registros eternizados através dele. Outro recurso adotado foi a técnica de recorte e colagem: que a princípio escolhi por gosto pessoal, mas logo foi ganhando novo significado no diário, pois compreendi que, assim como aqueles jovens e adultos uniam as letrinhas, garimpavam em suas mentes as combinações para formar as palavras, assim era comigo, procurando qual letra iria combinar com aquela palavra, com aquele contexto e nesta caminhada, neste trabalho de reunir letrinhas, percebi como é laborioso o processo de aquisição de significação do mundo através desse código que chamamos de alfabeto e como para nós que aprendemos a utilizá-los, ainda quando criança, e ainda que por vezes, não recordemos mais como foi esse exercício árduo. Por fim, foram empregados também desenhos, e outras técnicas em menor quantidade.

Assim, convido vocês, leitores deste trabalho, a conhecer algumas imagens que fizeram parte do Diário, para conhecer um pouco mais desta viagem.







Figuras 5, 6, 7 e 8: cópias das páginas do diário citado no texto.
Fonte: Arquivos da primeira autora.

AINDA SOBRE REGISTRAR: APÓS A CONCLUSÃO DA PESQUISA, POR ONDE CAMINHAM OS REGISTROS?

Hoje, formada há quase um ano e atuando como professora de educação básica II (ARTE), na Secretaria Estadual da Educação e também na Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro, posso me reportar em muitos momentos à experiência do PEJA enquanto proposta educativa, olhar para os registros produzidos com um olhar cada vez mais consciente e também revisitar essa prática, reconhecendo a importância do trabalho de registro. Tenho adotado essa prática também como exercício da docência e aprendido muito revendo meus cadernos de colados, tomando nota, guardando bilhetinhos, e registrando comentários que surgem durante minhas aulas, nas salas de professores, reuniões, etc. Preencher documentos e relatório burocráticos que permeiam o universo escolar nem sempre é um exercício prazeroso ao docente, pelo contrário, por vezes torna-se penoso e cansativo, não podendo o docente recorrer a suas notas, memórias e lembranças em sala de aula. Creio que o exercício de rever nossa prática escolar deveria ser uma constante, pois quando

chegamos em casa e nos distanciamos da agitação da sala de aula, olhamos com um novo olhar somos convidados a revisitar-nos.

Atualmente tenho refletido muito sobre como poderia tornar esse exercício de registro prazeroso e interessante aos meus educandos, pois percebo muitas vezes o desleixo e a obrigação de fazer suas anotações e registros das atividades durante o ano letivo, mas estou confiante que em breve conseguirei travar vitória nessa batalha.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino de Artes:** anos 1980 e novos tempos. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BELLAN, Zezina. **Andragogia em ação**: Como ensinar adultos sem se tornar maçante. 4ª Ed. Santa Barbára d'Oeste: Z3 Editora e Livrarias, 2005.

BORTOLAZZO, Mariana. Registros do projeto de educação de jovens e adultos – PEJA-Rio Claro: por entre memórias e histórias. In: CAMARGO, Maria Rosa R. M. e JOAQUIM, Felipe Ferreira. (Org.). **PEJA-Rio Claro Como Espaço de Formação:** Nossas Práticas Nossas Histórias. Proex; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL, Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular 1º Segmento**. São Paulo: Ação Educativa. Brasília/MEC, 2001.

CAMARGO, Maria Rosa R. M. e JOAQUIM, Felipe Ferreira. (Org.). **PEJA-Rio Claro Como Espaço de Formação:** Nossas Práticas Nossas Histórias. Proex; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CIRICI, Alexandre (Org). **As Três Faces da Arte**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Breve visão da arte no ensino brasileiro. In: _____. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2 ed. Campinas: Editora Papirus, 1988. pp.119 - 136.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Vagner de Araújo. Experiências de vida dos educandos (jovens e adultos) e educadores no Planejamento e um programa de atividades. In: CAMARGO, Maria Rosa R. M. e JOAQUIM, Felipe Ferreira. (Org.). **PEJA-Rio Claro Como Espaço de Formação:** Nossas Práticas Nossas Histórias. Proex; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HAYMAN, Dra. d'Arcy. A Arte: Essência da Vida. In: **As Três Faces da Arte**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho:** a educação do educador. 13ª Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

READ, Hebert. **A Educação Pela Arte**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA, Ana Inês (Org). Pedagogia do Oprimido. In: _____. **Paulo Freire: Vida e Obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DIMENSÕES FORMATIVAS DA PRÁTICA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL[1]

Hayla Emanuelle Torrezan; UNESP; hayla_emanuelle@hotmail.com
Laura Noemi Chaluh; UNESP; lchaluh@rc.unesp.br

Resumo: O presente trabalho socializa alguns resultados produzidos a partir de uma pesquisa (em andamento) que objetiva contribuir para uma melhor sistematização e análise da produção científica que trata da prática da escrita na formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas). A partir de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) foi feito levantamento de artigos localizados nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) no período 2004-2012 e nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), no período 2006-2012. Neste trabalho socializamos os resultados obtidos a partir da análise de artigos selecionados do CIPA, dando foco as contribuições da escrita no processo formativo dos futuros professores. Através da pesquisa realizada foram levantados 640 trabalhos, sendo que 156 tratam da prática da escrita, e destes, somente 22 referiam-se às práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores. Entre eles, 09 socializam pesquisas sobre práticas de escrita instituídas em contextos da formação inicial de professores e 13 socializam práticas de escrita instituídas pelos próprios autores no referido contexto. Neste trabalho socializamos os artigos que discutem as práticas de escrita em cursos de Pedagogia, ao todo são 11 artigos. A pesquisa revelou que as práticas de escrita promovidas no processo de formação inicial de professores ocorrem sobre a forma de memoriais, narrativas autobiográficas, registros, relatos, relatórios, diários e cartas. Sobre as contribuições da escrita na constituição do futuro professor, os artigos resgatam as seguintes dimensões: postura reflexiva diante de situações cotidianas; promoção do autoconhecimento ou "conhecimento de si"; como proposta que contribui na construção da identidade pessoal e profissional docente; favoráveis à organização, reconstrução, legitimação e troca de experiências e à emancipação dos sujeitos, oferecendo a possibilidade de que os graduandos assumam os lugares de enunciadores, que se apropriem dos seus processos de aprendizagem e formação, e teçam sua trajetória formativa. A pesquisa conta com o auxílio financeiro da FAPESP.

Palavras-chave: formação inicial; linguagem; escrita.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos resultados parciais produzidos a partir de uma pesquisa (em andamento) que objetiva contribuir para uma melhor sistematização e análise da produção científica que trata da prática da escrita na formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas). O interesse pela temática surgiu a partir de nossa participação no projeto de extensão "Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade", coordenado pela coautora deste trabalho. Isto porque neste contexto a escrita é uma

[1]Trabalho vinculado à pesquisa de Iniciação Científica (FAPESP) da primeira autora deste trabalho e orientado pela segunda autora. Trata-se da pesquisa "A prática da escrita na formação inicial".

prática instituída que tem se mostrado como uma dimensão formativa fundamental para aqueles que participam do projeto, sendo estes futuros professores.

Ao longo da pesquisa, buscamos distinguir quais as práticas de escrita são promovidas nos processos de formação inicial de professores, explicitar como elas se desenvolvem e quais suas contribuições para o processo formativo dos futuros professores. Para isso, a partir de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), foi feito levantamento e análise de artigos localizados nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) no período 2004-2012 e nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), no período 2006-2012.

Neste trabalho socializaremos apenas os resultados obtidos a partir da análise de artigos selecionados do CIPA, nas edições de 2006 (Eixo V e Eixo VI), 2010 (Eixo III) e 2012 (Eixo V). A busca de artigos no referido evento, foi feita tendo como critério de seleção, os títulos que tinham como palavras-chave: escrita (41 registros), narrativa (106 registros) e formação inicial (09 registros). Ao todo foram encontrados 640 trabalhos, sendo que apenas 156 tratavam da prática da escrita, e destes, somente 22 referiam-se às práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores, números extraordinariamente pequenos se comparados ao total de produções sobre a temática da escrita do evento como um todo, e que sinalizam que há muito que se explorar em relação ao assunto, principalmente quando vinculado à formação inicial de professores, pois a maioria das práticas de escrita são inseridas no contexto da formação continuada.

A seguir, socializaremos os artigos que contribuem para compreender a prática da escrita na formação inicial de professores, focando apenas naqueles que discutem o exercício da escrita em cursos de Pedagogia, expressados em 11 dos 22 artigos que tratam dessa temática.

DAS ANÁLISES

Em meio aos trabalhos levantados e analisados, encontramos a produção de Oliveira (2012) na qual a autora investiga as narrativas de licenciandos em Pedagogia e professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental em início de carreira, produzidas no contexto de um Curso de Extensão Universitária. Futuros professores foram instigados a narrar suas atividades de ensino planejadas e desenvolvidas em experiências vividas no estágio. Após a produção individual, as narrativas eram socializadas e discutidas no grupo, oportunizando reflexões e problematizações sobre o tema em estudo. Segundo a autora, esse processo formativo exige uma intencionalidade e supervisão para que se torne efetivo.

Na mesma linha, Ibiapina (2006) relata uma experiência que instituiu no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, junto as Disciplinas de Prática Pedagógica na Escola, da qual participavam também professoras em exercício. Percebe-se a potencialidade das narrativas de histórias de vida produzidas pelas alunas que já possuem experiência profissional. A escuta dessas histórias pelas companheiras sem experiência profissional, permitiu: uma aproximação da prática pedagógica; adquirir novos conhecimentos; antecipar dilemas próprios da profissão docente; ampliar a possibilidade de transformação das práticas docentes das professoras já em exercício.

Corroborando com estes estudos, Ramos (2006) socializa trabalho desenvolvido na disciplina Ludologia, junto a um grupo de alunas de um Curso Normal Superior da UNIME que compartilharam suas experiências pessoais - especialmente da infância -, e profissionais a partir das narrativas de vida (orais e escritas). O trabalho com as memórias de infância objetivou promover o conhecimento e análise de como se constituíram as identidades lúdicas dos alunos, visando encontrar pistas que ajudassem a responder a seguinte inquietação: como formar um educador preparado para implementar, acolher e manter as atividades lúdicas em seu cotidiano pedagógico? As narrativas permitiram estabelecer relações entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor, estimulou a reflexão crítica dos graduandos em torno de aspectos de seus percursos de vida e de seus processos formativos e favoreceram a constituição de uma memória pessoal e coletiva, inserindo os indivíduos na história e ainda permitindo-lhes, compreender e atuar sobre ela.

Nessa mesma direção, encontramos também o trabalho de Goldberg, Olinda e Bezerra (2012) no qual socializam uma experiência vivida com estudantes do Curso de Pedagogia na disciplina de Arte-Educação (Faculdade de Educação) e no Curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências (Instituto de Cultura e Arte), realizadas na Universidade Federal do Ceará. O objetivo foi estudar o histórico do ensino de arte no Brasil tendo como ponto de partida as narrativas de vida de cada estudante das disciplinas, procurando dar conta da presença da arte em suas vidas. Primeiramente os alunos elaboraram um inventário individual de suas vidas, focando nas experiências formativas em arte. Posteriormente, foram convidados a compartilhá-lo com o grupo oralmente. Finalmente, produziram uma síntese reflexiva sobre as narrativas apresentadas, interpretando-as e fazendo uma análise crítica das vivências que foram compartilhadas, organizando as informações e traçando um paralelo entre os escritos. Para a referida autora, a escrita se mostrou como um instrumento significativo na promoção da reflexão crítica, na construção da identidade docente, na emancipação dos sujeitos, na

legitimação dos graduandos enquanto autores de suas próprias histórias, e ainda, que se revelou como capaz de promover uma compreensão mais ampla do cenário educativo.

Ainda no âmbito das narrativas de história de vida, Brandão (2010) socializa uma pesquisa realizada com estudantes do segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) em 2009, que teve por objetivo investigar a contribuição do trabalho biográfico na construção da identidade docente, visto a necessidade de metodologias que promovam a constituição da identidade dos sujeitos em formação, particularmente dos futuros professores, de modo a capacitá-los "para desafios atuais como qual seja o papel do professor numa sociedade em que a informação é ágil e eficaz ou como construir uma escola aberta à diversidade" (BRANDÃO, 2010, p. [1]). Visando favorecer a descoberta de si e o processo de identificação com a docência, foi proposto aos alunos do referido curso que, por meio das narrativas de história de vida, destacassem alguns encontros significativos que vivenciaram no âmbito escolar. Evidenciou-se a potencialidade dessa prática para o processo formativo dos futuros professores a nível pessoal, pois favorece a autodescoberta e a apropriação de si, facilitando os processos de individualização e subjetivação, e também a nível intrapessoal, pois promove o reconhecimento de vínculos de pertença na história e no momento atual. Esta prática contribui também para que os futuros professores se percebessem como sujeitos de suas trajetórias pessoais, o que implica que se tornem capazes de encontrar em si critérios para suas decisões e comportamentos. Tornou-se possível também a identificação das experiências formadoras nas histórias de vida destes futuros professores, favorecendo o discernimento do que é valioso e significativo para orientar seu trabalho docente e construir sua identidade enquanto educadores.

Silva e Oliveira (2010) também contribuem para a ampliação e legitimação desses estudos, na medida em que apresentam os resultados preliminares de uma investigação realizada junto aos alunos de Pedagogia e docentes orientadores dos Trabalhos de Final de Curso (TFC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As autoras procuraram apreender, a partir de questionários respondidos por 30 alunos do referido curso, as concepções dos graduandos acerca da escrita de um memorial. Para as autoras, a narrativa autobiográfica constitui-se como um importante instrumento de aproximação, rememoração e reflexão sobre os trajetos vividos, o que abre veredas para que o próprio professor em processo de formação reconstrua as suas vivências e/ou experiências, favorecendo, consequentemente, que teça a sua própria trajetória formativa.

Na mesma perspectiva, Mendes e Brito (2012), tomam como base as narrativas escritas por 15 estudantes do Curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado. Essas narrativas tinham como temática as trajetórias de vida destas estudantes. As autoras discutem

acerca das possibilidades da prática da escrita narrativa na formação crítico-reflexiva do futuro professor e elencam algumas de suas potencialidades para a formação inicial de professores, entre elas: o desencadeamento da reflexão e a ampliação da compreensão do cotidiano do trabalho docente; a promoção do autoconhecimento; a avaliação, capacidade de análise de seus processos formativos e participação ativa dos futuros professores nas dinâmicas de sua própria formação e a legitimação, compartilhamento e ressignificação das experiências vividas durante o processo de estágio supervisionado.

Encontramos também outros estudos nos quais as autoras encaminham seus estudos na busca pela compreensão da dimensão formativa dos memoriais em cursos de formação inicial de professores. Tratam-se dos estudos de Santos (2006) e Erbs e Abrahão (2012).

Santos (2006) investiga os caminhos percorridos por alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, Nova Friburgo (RJ), na constituição de suas identidades profissionais através da prática da escrita de memorias, produzidos na disciplina Prática de Ensino. Procurou-se conhecer de que forma os alunos percebiam, em sua escolha profissional, influências de professores que foram parte de suas trajetórias escolares. Partiu-se do princípio de que ao retratar sua história, o aluno percebe as múltiplas redes, contextos e espaços que vão construindo sua identidade profissional. Segundo a autora, por meio dos memoriais, os alunos reavaliaram situações vividas, ressignificaram lembranças, entusiasmaram-se em contar suas vivências e reconheceram o sentido da proposta para seu crescimento pessoal e profissional.

Caminhando por esta mesma direção, encontramos Erbs e Abrahão (2012) que relatam uma análise feita a partir de memoriais de formação construídos por alunos do 1º semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na disciplina de Contextos Educacionais: Pesquisa e Prática, ministrada pela segunda autora deste trabalho. Nesse memorial, os graduandos registraram as experiências que integram a sua trajetória até chegarem à universidade, revelando suas expectativas futuras como professores. Para auxiliar na elaboração dos memoriais, a docente responsável pela disciplina e sua orientanda de pós-doutoramento (primeira autora deste artigo) expõem exemplos, descrevem o processo de escrever um memorial e trazem convidados que passaram por esta experiência. Para as autoras, essa prática mostrou-se relevante e eficaz, pois permitiu a promoção do autoconhecimento, do desenvolvimento pessoal e profissional, forneceu subsídios para que os graduandos pudessem refletir sobre suas identidades docentes e, além disso, oportunizou que os mesmos refletirem sobre suas trajetórias, escolhas e pudessem compartilhá-las.

Somado aos estudos anteriores, encontramos o trabalho de Pierro (2010) no qual a autora trata das vivências oportunizadas em um estágio realizado no Museu de Arte Contemporânea de Niterói (Mac/Niterói) por alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O objetivo foi refletir a formação docente a partir da escrita dos alunos, registrada em diários, acerca das vivências e aprendizagens que emergiram dos saberes guardados na memória. Os graduandos também produziram registros e relatórios que documentavam as aprendizagens mais significativas, além de registros textuais e de imagens que fizeram parte do acervo de memória e cultura dos alunos do referido curso, construindo, o que os autores chamaram de relicário de si: urna, cofre, caixa, etc., lugar para guardar relíquias e coisas de valor (material ou afetivo). Assim, foram valorizadas histórias de vida e formação, conhecimentos e práticas sociais e culturais e que permitiram emergir a história da identidade profissional do sujeito em formação.

Contribuindo para a ampliação dos estudos que tratam da prática da escrita no contexto abordado, Chaluh (2012) socializa uma prática de escrita instituída no projeto de extensão que coordena e do qual participam alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP (Rio Claro). Trata-se da prática da escrita sobre a forma de gênero carta, esta que segundo a autora, traz um ar confidencial, de cercania, de cotidianidade e de amizade, possibilitando dar continuidade ao diálogo íntimo, sincero e envolvido que se mostra existente dentro do referido contexto. Essas cartas eram socializadas através do e-mail, sendo que o foco não era respondê-las, mas sim ver o que acontecia com cada um dos integrantes do grupo estando com o outro, revelando-se como importante instância para dizer ao outro. Segundo a autora, dentro deste contexto a escrita revelou-se como uma possibilidade dos sujeitos assumirem os lugares de enunciadores, legitimarem suas experiências, se exporem, pensarem, refletirem e, a partir do ato de refletir, compreenderem a si próprios e aos outros e, tomarem consciência de que são partes do mundo e podem nele atuar, transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que este trabalho deixa em evidência a importância da escrita na formação inicial de professores. A prática de escrita, mostra-se como uma instância de investigação e formação a partir da qual os futuros professores podem caminhar em direção à compreensão dos sentidos e significados da docência, habituar-se a refletir sobre as suas práticas e a transformá-las

quando necessário, sendo também capaz de promover uma compreensão mais ampla do cenário educativo e do cotidiano do trabalho docente.

Ao considerar a prática da escrita no processo de formação inicial, legitimamos uma escrita na qual o sujeito tenha a possibilidade de valorizar e refletir sobre a sua experiência, fazendo emergir, a partir de sua própria prática, saberes significativos para o exercício da profissão docente. Falamos de uma escrita carregada de sentimentos, crenças, valores, opiniões e histórias, que traga à tona a subjetividade. Uma escrita que permite ao autor tomar consciência do lugar que ocupa no mundo, ou seja, o lugar de protagonista, de produtor de conhecimento, de autor e fazedor de história.

Com base no diálogo estabelecido com os teóricos, lembramos que o trabalho com as escritas pode alcançar uma proporção ainda maior quando estas produções individuais são confrontadas no diálogo com o outro, pois acreditamos que este encontro é o principal propulsor de mudanças e criação de novos sentidos e significados para a profissão.

Apontamos este como um caminho significativo para a formação de professores, tendo em vista que contribui também para a construção da identidade pessoal e profissional dos futuros professores, entendendo a identidade não como algo fixo, mas em constante formação. Além disso, por meio do ato da escrita, especialmente a escrita autobiográfica, o sujeito é potencializado a apreender o seu próprio processo de formação, reconstruir, analisar e avaliar suas experiências formativas e a escolher estratégias que permitam que ele mesmo possa intervir nesse processo na busca por melhorias, por meio da reflexão que é possibilitada pelo ato da escrita, movimento que é chamado pelos autores de autoformação, caminhando na direção de que nós somos os principais produtores da nossa profissão.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de impulsionar novos trabalhos em direção à compreensão da dimensão formativa da prática da escrita, já que sabemos que ainda há muito que se explorar em relação à temática. No entanto, acreditamos que propostas como estas se bem orientadas e contextualizadas contribuem significativamente para a formação de professores críticos, reflexivos, responsáveis pelas suas ações, pesquisadores da sua prática e autônomos, almejando que este perfil de profissional possa contribuir para promover melhorias nas práticas dos professores na escola básica.

Nesse ponto, é importante sinalizar que os professores que têm a possibilidade de vivenciar essa prática durante a formação inicial e valorizam essa prática, tendem a exercitá-la posteriormente no exercício de sua profissão, por isso justifica-se a necessidade de que este trabalho se inicie desde

a formação universitária, para que possam então perceber toda a sua dimensão. Nesse sentido, concordamos com Chaluh (2012, p. [9]) quando a autora afirma que:

> Quem sentiu alguma vez a potência da escrita como espaço de compreensão/reflexão/inquietação não terá como fugir dessa prática já que ela nos permite conhecer tesouros escondidos e compreender que só aqueles que têm a coragem de se lançar ao precipício/abismo terá possibilidade de achar pedras preciosas. Escrita implica ter a coragem para escrever, disposição e disponibilidade para procurar dentro de nós mesmos, tempo para entender as coisas que nos acontecem junto aos outros...

Por último, gostaríamos de ressaltar que reconhecemos o quanto o deparar-se com uma folha de papel em branco causa medo, resistência, dúvida, insegurança, sentimentos provocados principalmente pela ausência de práticas de escrita que tragam a subjetividade durante o nosso percurso formativo na educação básica. Talvez por isso seja importante pontuar que para que esta prática se torne efetiva é essencial que se crie um ambiente pautado no acolhimento e na intimidade entre todos os envolvidos no processo formativo. Nesse sentido, resgatamos o trabalho desenvolvido por Erbs e Abrahão (2012) no qual antes de lançarem a proposta de escrita propriamente dita, realizaram um trabalho de acolhimento integral dos medos, das dúvidas, das inseguranças, das histórias e das rejeições à escrita e, nesse sentido, trazem uma importante reflexão: "a chave que abre a possibilidade da escrita é o acolhimento" (ERBS e ABRAHÃO, 2012, p. [2]), e acrescentamos nós: a disponibilidade e o comprometimento do sujeito que escreve de entregar-se plenamente a essa prática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à FAPESP pelo auxílio referente à bolsa de Iniciação Científica da primeira autora do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, S. R. A construção da identidade docente no contexto atual: aportes do trabalho biográfico na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, n. 4, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Sem paginação. 1 CD-ROM.

CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

ERBS, R. T. C.; ABRAHÃO, M. H. M. Memoriais de formação: A escrita e a escuta do início do curso de Pedagogia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 175 p.

GOLDBERG, L. G.; OLINDA, E. M. B. DE.; BEZERRA, L. R. Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

IBIAPINA, I. M. L. M. Narrativas (auto) biográficas na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, n. 2, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

MENDES, B. M. M.; BRITO, A. E. A narrativa escrita na formação inicial de professores: da evocação à reflexão crítica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Práticas de formação: narrativas de professores e licenciandos. In: CIPA - V CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

PIERRO, G. M. S. Do coisario ao relicario: as escritas de si em espaços culturais na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, n. 4, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. 1 CD-ROM.

RAMOS, R. L. Senhora Dona Sancha, coberta de ouro e prata: narrativas de vida para uma formação lúdica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, n. 2, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

SANTOS, S. F. Memorial: narrativa e reinvenção de si. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, n. 2, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

SILVA, I. R. S; OLIVEIRA, C. M. P. A escrita de si é um dispositivo de formação e de avaliação. Sim, mas como avaliar? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, n. 4, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Sem paginação. 1 CD-ROM.

EDUCACIÓN QUE PIENSA LA SUBJETIVIDAD.

Máximo Núñez. Maestrando en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas/ Area de Filosofía e Historia de la Educación – UNICAMP/SP; maximonunez.uy@gmail.com

Resumen: La educación y la subjetividad parecen estar en permanente amenaza en los tiempos actuales. Pensar qué educación y para qué sujeto, ha de ser una las metas que hemos de proponernos en nuestras prácticas. En el presente trabajo, pretendemos acercarnos a la noción de subjetividad y educación, para abordar la situación de carencia y falta, que puede apreciarse entre este relacionamiento. Existen muchas inquietudes y demandas para un sistema que parece estar anclado en lo meramente formal, obviando las esencialidades y finalidades de la educación en sí. Dicho trabajo consta de dos partes, la primera se basa en algunas reflexiones acompañadas y guiadas por el pensamiento de autores como Buber y Kant, para que pensando con uno el significado del sujeto, podamos re-pensar, con el otro, la finalidad de la pedagogía en sí. Y la segunda parte, pretende acercarse a la noción de espiritualidad que maneja Pierre Hadot, examinar de qué manera podremos acercarnos a la noción de subjetividad y educación desde la perspectiva de ejercicios espirituales; y finalmente, trabajaremos con el pensamiento del último Foucault, donde la importancia del cuidado y conocimiento de sí, ha de ser el reflejo de la inquietud de todo sujeto; nociones que estos autores recogen de la tradición griega. Nuestras pretensiones son: reflexionar sobre esa educación que se imparte desde el sistema formal, y que ha de ser una búsqueda incesante a la pregunta ¿quién soy? Esto, necesariamente debe llevarnos al planteo de una verdad que dé cuentas del sujeto y su integridad, es decir, demandando que éste capte, aprecie y maneje esa verdad de manera adecuada, manteniendo fidelidades coherentes frente a esa subjetividad que se va haciendo historia. Y con esto, buscamos potenciar ese "ser responsables con", "dar respuestas para" en el actuar de los educandos, siendo reflejo de lo que se desprende del quehacer pedagógico como una manifestación del eros educativo.

Palabras claves: Educación; subjetividad; espiritualidad.

Introducción.

> "No la existencia como sujeto, sino como obra de arte; y, (…) el pensamiento es un pensamiento–artista." (Deleuze: 1996: 134)

Cada vez que pensamos en las prácticas educativas, solemos arriesgarnos a afirmar que tienen la intencionalidad de generar sujetos: sujetos que piensan, que se forman, que adquieren conocimientos y destrezas, que ingresan a un mundo iluminado y dejan así la ignorancia de la cual eran parte; y a su vez, esto nos conduce al cuestionamiento del sistema, es decir, nos hace poner especial atención en la escuela, el centro de formación, en aquella institución que muchas veces olvida algunos fundamentos, o al menos, cree no estar preparada-formada y/o especializada, en las cuestiones que atañan lo excluyente de la intelectualidad. Esto requiere que nos detengamos a pensar, porque cuando hacemos esta apreciación incluimos al sujeto, uno que se hace a partir de la historia, aquella que en su dinamismo va calando hondo en las esencialidades que surgen de la formación dentro y fuera de la escuela. Una escuela que por momentos parece excluir aquellos fundamentos de las dimensiones humanas, lanzando al sujeto a creer que su pasaje por el sistema es meramente instructivo, anónimo y exigente, olvidando, en algunas ocasiones, que estando se es; arriesgándolo a sentirse parte del paisaje escolar y no sujeto de cambio y transformación. La escuela parece dejar de lado la importancia de esa construcción entre un "yo" que se articula con un "tu", obteniendo así una excomunión de un "nosotros".

¿Hemos mudado la significación de ser estudiantes en un centro de educación? Seguramente muchos alzarán su voz para expresar que los estudiantes encuentran en los centros educativos todas las herramientas para su mejor desarrollo, y tal vez así sea, pero hemos de pensar que con el correr del tiempo, nuestras buenas intenciones, terminan apreciando a los estudiantes como aquellos que suman en matrícula y no siempre en calidad, sin mencionar que la mayoría de las veces ese sujeto es para nosotros el mejor de los desconocidos, el que mejor hace reír a los demás y no embellece nuestras prácticas; y es ahí donde dejamos de lado el fundamento de la praxis

de humanizarnos en la historia, una praxis que necesita de todos, que se enriquece con todos y que debería apelar a la des-contractura de los grandes objetivos que se aplican a partir de los programas a cumplir. Debemos apelar a que cada cosa que compartimos en el aprendizaje, sea una respuesta para ese hombre y esa mujer que están creciendo, para ese sujeto que quiere explorar un mundo que aún no sabe por dónde comenzar ni que herramientas/dones/cualidades y/o capacidades utilizar para brillar. Somos promotores de grandes descubrimientos en los talentos individuales, somos pequeños instructores en historias de grandes potencias, y muchas veces, al decir de Martin Buber "las criaturas se mueven delante nuestro, pero no son capaces de llegar a nosotros, y el trato de tú que le damos se queda en el umbral del lenguaje." (Buber: 2006: 14)

Desde aquí hemos de posicionarnos con lo que el mundo nos va arrojando, con aquello que vamos depositando en las realidades que pretendemos modificar o colmar de sentido. Esto, irreparablemente, nos ubica en el foco de las incertidumbres, y nos arroja a la búsqueda de elementos que generan cambios, o al menos, pretenden de nosotros generar una desestabilización que sea el paso para grandes transformaciones en los segmentos de nuestra vida, re-direccionando nuestras oportunidades y amenazas, aquellas que interpelan al individuo como un todo, para alentar en ese proceso, la riqueza del pensamiento autónomo, independiente, del que es resultado de lo que solemos pensar con y desde otros.

Lo esencial es esperarlos, es salir a su camino, ir al encuentro, caminar con ellos y no usarlos, amarlos/quererlos, dejarlos ser, darles tiempo en su tiempo, ayudarlos a decidir, a formular, a planificar sus intenciones, a equivocarse, a indagar con otros y a partir de otros, a cuestionarse, a relacionarse placentera y cuidadosamente, a dominarse sin dominar deseos no propios y a construir aquello que confiere verdad, por ende, libertad y autenticidad; y aquí, desde un aquí, nuestros antecedentes, nuestros pares, nuestros medios, nuestros contextos y nuestros sistemas, generan subjetividades.

¡Vamos hacia un encuentro! Hacia un encuentro de una formación, de un aprendizaje, de una ilustración, de un otro, de lo que se nos manifiesta, de lo que para otros resulta ser vital, importante, trascendente y hasta irremplazable; desde esa salida es que nos constituimos, nos hacemos, nos valemos. Vamos hacia lo que fundará lo que seremos, y en ese caminar, buscamos el por qué y para qué, buscamos el ethos que marcará el sentido de nuestra cotidianeidad. Vamos hacia un despertar, hacia un de-

velar, para una des-estructuración. Vamos hacia la búsqueda de lo que nos permitirá conocimiento de nuestro mundo exterior e interior, pues, "la verdadera educación consiste en despertar las dotes que dormitan en el alma" (Jaeger: 2001: 371) Y ese despertar implica rever nuestras metas, nuestras intencionalidades, nuestros compromisos, nuestras responsabilidades y con ellas, nuestras capacidades de ofrecer respuestas, respuestas que irán en pos de una construcción, de un generar sujetos, sujetos capaces de experimentar y experimentarse desde una humanidad que se funda y que pide a gritos permanecer en su esencia; que exige de las subjetividades pensamiento abierto, claro y sólido, que reclama reorganizaciones e intenta descansar sobre lo nuevo y novedoso, para que de esta manera el hombre confirme su crecimiento. Romper con aquel tipo de tradición que obstaculiza nuestros despertares y transgredir nuestras propias limitaciones, ese ha de ser uno de nuestros pilares en la educación. Desde aquí nos ubicamos a pensar en la subjetividad en el marco de un universo racional: la educación.

Una mirada pedagógica, un detenernos en Kant.

> "Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre" (Kant: 2003: 31)

Necesariamente hemos de detenernos a pensar qué educación y desde dónde hemos de educar. Pesar en subjetividad, de la manera que se va desarrollando en nuestro medio y en las propuestas que el entorno tiene para ese desarrollo, implica que nos detengamos a observar una propuesta pedagógica, que si bien responde a la época ilustrada, creemos pertinente para calmar tanto relativismo que merodea en nuestros tiempos. Pensamos en la educación que el hombre necesita para poder avanzar en lo que es, para poder explorar su esencia, para que pudiendo desbastar su incultura, dirá Kant, se incline a su libertad.

"Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales de hombre no se desarrollan por sí mismas" (Kant: 2003: 35). Este es nuestro punto principal, desde aquí

nos lanzamos a conversar con este pensador e ilustramos nuestro objetivo: la mirada pedagógica. Y creemos que hablar de la educación, es intentar responder junto a Kant, la pregunta qué es el hombre, que en sí misma reúne otras, tales como: "¿qué puedo saber?" "¿Qué debo hacer?" Y "¿qué me cabe esperar?".

"El hombre es la única criatura que ha de ser educada" (Kant: 2003: 29). Junto con esta afirmación, aclara Kant que el cuidado, la disciplina y la instrucción, definen el hecho educativo. "La disciplina convierte la animalidad en humanidad", dirá Kant. De esta manera, el uso de la razón es la que potencia la libertad como vivencia; una libertad que saca al hombre de su estado de incultura. Para éste, queda claro que "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre", pues "la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también" (Kant: 2003: 31 - 32). Este es el secreto de la perfección de la humanidad, dirá más adelante, y esto será el resultado de los avances y progresos de la educación misma en la humanidad. Con esta idea, nos adentramos al pensamiento kantiano de "salir de la minoría de edad", dejando de lado aquellos que piensan por nosotros, y apostando a la libertad de pensamiento. Sí, de pensamiento, de razonamiento, del bien pensar, del dejar ser en nosotros la conciencia que interpela nuestras acciones, habiendo pasado por el centro de nuestro presente.

En lo que trataremos de Kant, nos queda claro que en este texto, Pedagogía, "el hombre es lo que la educación hace de él", así escribe en el prólogo, y dirá que éste, "tiene necesidad de cuidados y de educación" (Kant: 2003: 30).

Con esto, estamos afirmando que en el contexto de la Ilustración, el hombre cuenta con las herramientas que le aportan independencia, ya que en esta época, la única exigencia que se mantiene como válida es la libertad, que viene posicionándose a través del uso de la razón. Utilizamos esta idea entonces, porque a través de ella ponemos de relieve nuestro objetivo central: que el hombre llegue a ser quien en realidad debe ser: verdaderamente humano, es por eso que destacábamos el siguiente pensamiento: "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre." (Kant: 2003: 31). Y todo esto cobra sentido para nosotros, porque en "Kant se parte de un sujeto que habrá de construir la realidad" (Feinmann: 2010: 87), en vista del "progreso del género humano hacia lo mejor" (Kant: 2003: 20). Queda claro que en este contexto, ser ilustrado corresponde a hacer un buen uso de la razón, pues esta delega certidumbre y seguridad en esa búsqueda de libertad, o mejor dicho, en esa libertad que todo sujeto

está conminado a llevar a la plenitud desde su vida. En fin, "el que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca" (Kant: 2003: 32).

Hagamos una analogía con nuestra realidad. A nuestro entender, resulta un tanto categórica esta afirmación de Kant a la que hacíamos mención. Pero hemos de acercar nuestra reflexión a que quien no es "educado", "disciplinado" (utilicemos estos términos como sinónimos) se aleja del estado racional, y por ende su capacidad de crítica se ve disminuida frente a los "grandes" que les quieren imponer "algo". Últimamente, en nuestra sociedad, nos asemejamos más a los "salvajes", y demostramos que estamos necesitados de un mejor estado. Nuestras acciones se alejan de lo que antes podía posicionarse como modelo. Hoy, la falta de sentido, de valoración, de respuesta hacia lo que nos compete, nos posiciona en un lugar carente; no por esto nos convertimos en "salvajes", pero paulatinamente caminamos hacia un estado que devela falta de crítica, de razón. Planteamos aquí como vacío importante, el caminar persiguiendo sueños que nos imponen y dejando de lado la pregunta que nos permite hacer dubitativa una acción; la duda razonable es la herramienta "segura" para un crecimiento saludable, pues "(...) tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana" (Kant: 2003: 32). Con esto, nos posicionamos en contra de la edificación de aquellos sistemas que nos alejan del problema en sí, ocultándolo, dejándolo en un lugar donde se lo mantiene asfixiado; pues no sólo estará latiendo permanentemente, sino que no nos permitirá avanzar en la construcción de grandes ideales. Pues, "la idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera" (Kant: 2003: 33). Y creemos que una disposición natural está de cara a la libertad.

"Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia" (Kant: 2003: 33). Sorprendentemente, nuestra realidad se asemeja a la que plantea este filósofo. Y plantearemos entonces, no perseguir los mismos medios, sino apostar a fines que ennoblezcan la naturaleza misma de la humanidad. Llegar a la verdad del ser, es perseguir un fin común, con ramificaciones diversas y amplias, que certifican una riqueza sin fin. Y cabe en este contexto mencionar que estas pinceladas han de ser un arte, porque como dice Kant, las disposiciones naturales del hombre no se

desarrollan por sí mismas; en fin, han de ser mecánicas o razonadas. Pues, ese aprendizaje que nos conduce al discernimiento de lo que es útil o perjudicial, necesita ser razonado. Y es aquí donde el pensamiento de este filósofo recobra amplio sentido, en que se ha de educar en miras a un estado mejor, "es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino" (Kant: 2003: 36). Porque "una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo. Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean desarrollados" (Kant: 2003: 36). Y teniendo en cuenta que los gérmenes que poseen los hombres son para el bien, dirá Kant, nos apoderamos de esta idea para establecer que, nuestros propósitos se hallan inmersos en miras de un bienestar, de un bien común.

Detengámonos ahora en lo Kant entiende por educación: según él, responde a lo disciplinado, cultivado, a la civilidad y moralización. Sobre estos términos, dirá que, la disciplina es la sumisión de la barbarie, que la cultura comprende la instrucción y la enseñanza; y sobre el tercero dirá, que se ha de atender a que el hombre sea prudente y que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. (p. 38) Y sobre la moralización menciona: "El hombre (...) ha de tener un criterio con arreglo al cual solo escoja los buenos. Estos (...) son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos". (Kant: 2003: 38 - 39). Este punto llega a su máximo esplendor, cuando indica que "al hombre se lo puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle (...). Sin embrago, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina todo acción." (p. 39).

Con los postulados anteriormente presentados, podemos decir que la educación cuenta con muchas herramientas, que bien direccionadas, hacen de su práctica una inagotable fuente de recursos que potencian la riqueza de una comunidad toda. Y aquí, la moralización, tiene un protagonismo central. Kant afirmará que vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad, pero aún falta lo que hace al hombre feliz, y cuando hablamos de esto, lo hacemos en función de lo moral y prudente. En fin, su idea ronda alrededor de que la educación debe "descansar sobre principios".

Atrevámonos a preguntarnos: ¿cuáles son los principios sobre los que descansa nuestra educación? No pensemos en los grandes ideales que plantean los sistemas, vayamos a las inquietudes de cada uno. ¿Cuáles son los principios familiares que

mueven e impulsan a querer una mejor educación? Hemos de decir familiares, sociales, amistosos, en fin, ¿cuáles son los principios que comúnmente manejamos en nuestro medio y que desde lo que somos y pretendemos ser, exigimos en nuestra educación?

Nuestros propósitos deben amoldarse al bien pensar de Kant, cuando dice sobre el hombre que "se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros" (Kant: 2003: 43). Este es lo último, este ha de ser el objetivo central, el fin mayor.

¿Por qué hemos relacionado nuestro tema principal con Kant? Pues bien, consideramos que en este texto de Kant, se da explícitamente la importancia de una formación sobre lo moral, pues desde ahí hay un "re-pensarse individual", que tiene sentido en una proyección colectiva, o en términos de este contexto, de toda la especie humana. Encontramos en este texto, un querer siempre centralizar al hombre en un lugar donde primero pueda descubrirse a sí mismo, y luego, eso que descubre tiene que estar en función de un acto de libertad permanente; hay una preocupación constante de querer que el hombre crezca descubriendo su valor intrínseco, pensando por sí mismo y viviendo bajo esa iluminación racional.

En fin, podemos concluir afirmando que "en educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables (...)." Kant dirá a los niños, nosotros hacemos extensiva a todo el género humano, pues consideramos que es menester hacerla eficaz en todos y para todos.

Espiritualidad – "inquietud de sí" y educación.

> "(…) la realidad espiritual de las palabras básicas nacen de una realidad natural: la palabra básica yo-tú, de la vinculación natural (…)" (Buber: 2006: 30)

Probablemente resulte un tanto difícil plantearnos el tema de la espiritualidad y el "conocimiento de sí" en relación a la educación y la subjetividad, pero el desafío en este apartado es pensar estas dimensiones desde estos contextos. Y seguramente hemos de cuestionar el hecho de manejar el concepto espiritual, como ejercicio, en el ámbito educativo. Pero cabe aclarar que cuando hacemos referencia a él, nos estamos refiriendo

a que "(…) tiene un carácter de acontecimiento e introduce el nivel de lo subjetivo…" (Hadot: 2006: 57).

Lanzarnos a pensar en la espiritualidad desde un ambiente donde se corre con los plazos, donde se exige en función de un parámetro que es impuesto, muchas veces, por situaciones ideales a seguir, es todo un ejercicio. Entre agendas, programas y pruebas establecidas, olvidamos que la educación en sí es un acontecimiento, y no es un hecho más en la vida de cualquier sujeto, sino que es **el momento especial** de formación del sujeto, momento que se ha de complementar con lo que viene de otros contextos; pues la educación ha de garantizar una digna relación del sujeto con aquello que va adquiriendo para su riqueza formativa, una que ha de transformar mediante la razón y por medio de otros. Posiblemente una de nuestras grandes interrogantes ha de ser: ¿cómo confiamos la vida del sujeto en un sistema, sin pretender que se convierta en un depósito? La educación ¿una vivencia intensa que ha de dejar una huella en el sujeto o años vacíos que desaparecen de la memoria?

Cada escuela, cada sistema y cada sujeto, responden a una disposición transitoria, temporal concreta, que le pertenece; entonces, desde esta perspectiva hemos de ir por aquello que la escuela ha de recobrar en ritmo y sentido por el cual vivir, sentido humano y ritmo subjetivo. No hablamos sólo de buenos hábitos morales, vamos más allá, algo que resulte más completo para el hombre. Nos basamos en

> "los ejercicios espirituales (…) destinados justamente a tal educación de uno mismo, a tal paideia, que nos enseñará a vivir no conforme a los prejuicios humanos y a las convenciones sociales (pues la vida en sociedad viene a ser en sí misma producto de las pasiones), sino conforme a esa naturaleza humana que no es otra sino la de la razón." (Hadot: 2006: 49)

Cita en su texto Hadot, que "gracias a los ejercicios espirituales el filósofo proporciona más vigor a su alma, modifica su paisaje interior y transforma su visión del mundo y, finalmente su ser por entero" (Hadot: 2006: 49). Claramente hemos de sustituir la expresión filósofo por educando, aunque bien podríamos mantener el término para estos, pues en ellos hemos de depositar la inquietud por el amor a la sabiduría como la realización de uno mismo; y que ha de verse en aumento del enriquecimiento, a través del hecho de reconocer que "gracias a la oposición entre lo que depende y no depende de nosotros puede dejarse de lado todo aquello que nos es

extraño y así reencontrar nuestro verdadero yo…" (Hadot: 2006: 50), y más adelante agrega:

> "Cualquier ejercicio espiritual supone pues, fundamentalmente el regreso a sí mismo, con lo cual el yo se despoja de la alienación en el que lo habían sumido las preocupaciones, las pasiones, los deseos. Liberado por fin de esta manera, el yo deja de ser esa individualidad nuestra, egoísta y pasional, para convertirse en un sujeto de moralidad, abierto a la universalidad y a la objetividad, participando de la naturaleza y el pensamiento universal. (Hadot: 2006: 50).

Posiblemente humanizar desde la escuela ha de ser el propósito que más deba percibirse, pues esto implica un cambio preciso en los actores del quehacer educativo, cambio que será el reflejo de un trabajo en conjunto. Trabajo que ha de trascender algunos supuestos, que ha de ir más allá de las preocupaciones individuales y ha de tender hacia la mirada colectiva, sensible de los implicados, que enuncie de todos un compromiso y una respuesta edificadora, tal vez, siguiendo el ejemplo de la antigüedad, donde los escritos reflejaban que "(…) un maestro educa a sus discípulos intentando conducirles a la transformación y realización de sí mismos. Esas obras escritas son reflejo, por lo tanto, de preocupaciones pedagógicas, psicagógicas y metodológicas." (Hadot: 2006: 52). Pensar la educación en su totalidad, ha de ser un proyecto donde todos tiendan a una mayor humanización.

Este ejercicio de precisar de una humanización que se vislumbre en su mayor esplendor, busca manifestar como propósito necesario, el hecho de introducir, naturalmente en las prácticas, la inquietud en todo sujeto, la preocupación y ocupación de cada uno, sabiendo, como decía Foucault en uno de sus seminarios, que "la inquietud de sí es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia (…)" (Foucault: 2006: 24). Desde aquí ha de establecerse el punto de partida en nuestras observaciones hacia la educación, una que se aprecia como sistema y vocación, una que mueve a los hombres a vivir un estado de felicidad, respuesta de un "conocimiento de sí", resultado de una inquietud propia, es decir, de una inquietud del sujeto por el sujeto mismo.

Manejar esta noción de inquietarse por sí mismo e incitar a los demás a que lo hagan, debe responder a nuestra capacidad de respuesta, que surge de la tarea que nos han confiado; al igual que Sócrates hemos de tomar esta premisa como un supuesto de

nuestras prácticas, hemos, desde la cotidianidad de nuestras acciones y ejercicios, conminar a aquellos que nos han confiado a no ignorarse, a descubrirse desde esa inquietud de sí mismos, es decir, desempeñar de la mejor manera la taxis[1]1 que hemos de llevar a cabo, considerándola "el primer despertar", pues "se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primerísima luz" (Foucault: 2006: 23). Esta noción de epimeleia heautou (inquietud de sí) ha de ser fundamental en nuestras prácticas, bien podría ser un principio que guíe nuestra conducta y que posicione a los demás frente a esa construcción del "yo-tu" que hemos mencionado antes, pues,

> "la epimeleia heautou es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. (…) es también una manera de atención, de mirada. Preocuparse de sí mismo implica convertir la mirada (…) trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera, hacia <<uno mismo>>. (…) también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura." (Foucault: 2006: 28-29).

Estas apreciaciones que realiza Foucault sobre la inquietud de sí, y que se retoman de antigüedad griega, bien podrían pensarse como ejercicios actuales de nuestras prácticas. Ejercicios que sean promotores y consecuencia de ese amor por el conocimiento; pensar en la actitud que hemos de tener, las acciones que debiéramos llevar a cabo, y la vigilancia acompañada de la reflexión re-significan esas acciones. Y desde ahí, trazar nuestros grandes propósitos, incorporando sin temor las vivencias que son racionales, pues la experiencia intelectual también forma parte de nuestro vivir.

Esta vivencia de la que venimos haciendo mención, necesariamente debe ir acompañada de una praxis que se destaque por el acceso a la verdad; ese inquietarse debe llevarnos a vivir una transformación que implique de todos la franqueza que hace de nuestra subjetividad una transparencia por la libertad. Más que nunca hemos de asociar el término espiritualidad que maneja Foucault, término que va de la mano con lo que venimos presentando y es

[1] M. Foucault presenta este término, para evidenciar la tarea que le fue fijada a Sócrates por los dioses. Ver: Foucault, M (2006). La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collége de France (1981 – 1982). Fondo de Cultura Económica. Bs. As. p. 23

> (…) el conjunto de esas búsquedas, prácticas, experiencias que pueden ser la purificaciones, las ascesis, las renuncias, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen (…) para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad. (Foucault: 2006: 33)

Verdad que es el resultado de una conversión, de un querer transformar la subjetividad. Esta idea que presenta Foucault, y que mantiene dentro de la esfera de lo espiritual y que consideramos que ha de ser vital para el ejercicio de una pedagogía que apuesta al crecimiento, tiene que responder a un acto de amor, donde pueda reconocerse un trabajo personal, "(…) una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable." (Foucault: 2006: 34) Esta verdad a la que venimos haciendo mención, es la que pretendemos que se haga visible a través de las acciones, y no sea simplemente un símbolo dentro del sistema educativo. Debemos apelar al sujeto cognoscente, la inteligencia y emotividad del educando, al igual que su buena voluntad de trasmitir honestamente su verdad y aquello que se va inquietando en su ser. Hablamos de una verdad que dé cuentas del sujeto y su integridad, es decir, demandando que éste capte, aprecie y maneje esa verdad de manera adecuada, manteniendo fidelidades coherentes frente a esa subjetividad que se va haciendo historia.

Concluimos este punto hablando sobre la verdad[2] porque hemos de reconocer en ella su aspecto relacional, es decir, verdad-en-relación-con-el-sujeto que se educa. El desafío en nuestro contexto ha de ser: tender puentes entre esa verdad y ese sujeto que ha de educarse; a decir mejor: entre ese sujeto educando y el sujeto educador, la verdad y el amor han de ser los puentes de relación.

Consideraciones finales

> "Ante la inmediatez de la relación, todo lo mediato se vuelve insignificante. También es insignificante si mi tú ya es el eso de otro yo ("un objeto de la experiencia general") o si puede llegar a serlo…" (Buber: 2006: 19)

[2] Hemos obviado en este trabajo un entendimiento de carácter absoluto y dogmático de este término.

Esa práctica de ocuparse e inquietarse de sí mismo, práctica positiva, resulta fundamental en la concepción de educación que hemos manejado. Creemos en una educación por la libertad y desde la libertad, que fomente prácticas de autonomía y pensamientos que expresen lo que en esencia cada ser busca manifestar y desde lo cual se evidencia su propósito de humanidad. Aquí ha de relacionarse los ideales, las costumbres, las utopías, los anhelos y los propósitos, siempre mirando hacia un fin que en su haber manifieste equilibrio social, claridad en lo que se puede evidenciar en la cotidianeidad, pues

> la sabiduría equivale ciertamente a ese ideal hacia el cual se tiende sin llegar a alcanzarse (…). El único estado normalmente accesible para el hombre es la filo-sofía, es decir, el amor a la sabiduría, la progresión hacia la virtud. Así pues, la práctica de ejercicios espirituales, deberá siempre retomarse, a modo de tarea siempre renovada" (Hadot: 2006: 51)

Estos ejercicios de los cuáles hemos hecho mención (en la antigüedad algunos de ellos eran "aprender a vivir", "aprender a dialogar", "aprender a morir", "aprender a leer")[3], nos introducen en el escenario de nuestro propio conocimiento, uno emergente de la inquietud por nosotros mismos, y que tiene como única meta el cuidado de lo que somos; cuidado que ha de manifestarse en esa práctica de lo que vamos optando. Opción que ha de verse en juego por la autonomía e independencia, donde la apertura sea nuestra mejor representación, donde los sistemas de los cuales somos parte, se vean revestidos por aquellos propósitos que nos hemos decretado; es decir, no potenciar aquellos sistemas de detenimiento, de paralización en las experiencias del sujeto, aquellos que nos acercan a una experiencia de encierro. La educación ha de conducir al hombre hacia lo esencial de su vida, y ha de permitirle que aprecie que "la felicidad hay que buscarla, por tanto en la independencia, la libertad, la autonomía, o lo que es lo mismo, en el retorno a lo esencial, a lo que constituye verdaderamente nuestro <<yo>> y a cuanto depende de nosotros" (Hadot: 2006: 50)

Cabe que mencionemos que hablamos de un camino de bilateralidades, uno donde la riqueza viene a darse por todos los integrantes y bajo todas las combinaciones posibles, educando-educador, educador-familia, familia-sistema, sistema-educador,

[3] Ver Hadot, P. (2006). "Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Ediciones Siruela. Madrid. Pp. 23-58

sistema-educando, etc., en fin, todas las combinaciones que hacen que podamos plasmar el bienestar en la sociedad; porque como dice Epicuro en su "carta sobre a felicidade", nadie es demasiado joven o demasiado viejo para alcanzar la salud de espíritu[4].

Pensemos que "gracias a estos ejercicios debería accederse a la sabiduría, es decir, a un estado de liberación absoluta de las pasiones, a la lucidez perfecta, al conocimiento de uno mismo y del mundo" (Hadot: 2006: 50-51). Sería pues un desafío hacer nuevo el sistema cada día, donde el génesis sea siempre la apuesta a la sabiduría y no esté mediado por un apocalipsis alarmante. Pensar un sistema nuevo, de origen nuevo, de ideales nuevos, de desafíos y realizaciones nuevas, o sea, no dejar lugar a lo predeterminado y no cerrarnos a las soluciones sobreentendidas. Un sistema que proporcione espacios donde se puedan responder las preguntas básicas, tales como: ¿quién soy? ¿Qué hago con lo que el sistema me proporciona? ¿Qué resultado obtengo de los "esfuerzos" o las "imposiciones" recibidas? ¿Hacia dónde voy con mi ser?

La experiencia no nos debe permitir olvidar que a partir de mis prácticas como educador, puedo contemplarme como un ser que va desarrollando su subjetividad (de no ser así, la respuesta a la "vocación/llamado" profesional se lee como equivocado), pero que tiene lugar "otro-yo" con sus tiempos, con su esencia, con inseguridades, con su exclusividad, con sus temores, con lo que puede ser y hacer en ese momento de su historia, re-descubriendo siempre que la "(…) relación es igual a reciprocidad." (Buber: 2006: 15) Y que a partir de esa reciprocidad se van manifestando las subjetividades y sus historias, y todos los misterios que estas entretejen a su andar. Dice Buber "no me encuentro con el alma del árbol ni con una ninfa en el bosque, sino con el árbol mismo" (Buber: 2006: 16), esto debería permitirnos pensar que no nos encontramos con las intenciones del sujeto, con los temores del estudiante, con los fracasos que él puede estar sintiendo, no; nos encontramos con el estudiante, con el ser persona, con el humano que busca un lugar en su historia, que mantiene encendida aquellas llamas que para él, determinan crecimiento. Nos encontramos con un ser que espera de nosotros un reconocimiento, una mención, un mirar a su pasaje por lo que nosotros vamos viviendo, porque nuestra historia cuenta con escenas de otras historias, de sus historias.

[4] Ver. Carta sobre a felicidade (a Meneceu)/ Epicuro; traduçao e apresentaçao Álvaro Lorencini e Enzo del Carrtore. Sao Paulo. Editora UNESP. 2002. (p. 21)

En suma, hemos de potenciar ese "ser responsables con", "dar respuestas para" y respetar a esos sujetos que nos confieren, pues así se aprecia en ellos el reflejo que se desprende de nuestro amor pedagógico, pues recordemos que "el yo emerge elementalmente de la descomposición de las vivencias originarias, de las vitales palabras originarias <<tú productor de yo>> y <<yo productor de tú>>." (Buber: 2006: 27)

Bibliografía

BUBER, M. Yo y tú. Y otros ensayos. Lilmod. Bs. As. 2006.

DELEUZE, G. Conversaciones. Traducido por José Luis Prado. Pre-textos, Valencia, 1996.

FIENMANN, J. La filosofía y el barro de la historia. Planeta. Bs. As. 2010.

FOUCAULT, M. La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collége de France (1981 – 1982). Fondo de Cultura Económica. Bs. As: 15 – 54, 2006.

JAEGER, W. Paideia. Los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica. México. (Versión digital), 2001.

HADOT, P. Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua. Madrid, Biblioteca de Ensayo Sirela, 2006.

KANT, I. Pedagogía. Akal Básica de Bolsillo. Madrid, 2003

TRAVESSIAS ENTRE FORMAÇÕES E ESCRITURAS-VIDA

Denise Aparecida Lima Pereira; Universidade Federal do Paraná; deniselyma@gmail.com
Kátia Maria Kasper; Universidade Federal do Paraná; katiakasper@uol.com.br

Resumo: Na travessia que envolve o fazer pesquisa – trajetos, percursos, encontros - uma configuração cartográfica com o processo e experimentação da escrita da pesquisadora e a escritura-vida dos trajetos de formação do professor quilombola Ilton Gonçalves, em Guaraqueçaba, estado do Paraná. Um encontro a partir da leitura de uma autobiografia e de um estilo de criar e narrar a experiência da escrita de si, do que nos acontece, do que nos toca, do que nos transforma, nos desterritorializa. Agenciar-se nos processos de subjetivação, nos encontros, que se passam na travessia. Do encanto, tomar-se. Dos encontros, inquietações, afetar e afetar-se. Na presença construída na relação com o outro, compor, criar. Rizomas coma escrita–vida. Um devir escritura – vida. Aspectos de uma pesquisa a propósito de processos singulares de formação. Processos educativos e de formação entendidos como processos de construção de subjetividades, como um devir plural e criativo (Jorge Larrosa). Apresenta-se através de narrativas marcadas pela criação de outras possibilidades de vida, implicando em outras pedagogias, que não se restringem a cursos de formação continuada ou à escola, à sala de aula. Pedagogias que, na abertura para a alteridade, encontram espaços para reinventar-se. Nas conexões entre a invenção de si e do fazer pedagógico. Operando ainda com o conceito de ecosofia (Félix Guattari), composto com a interação ético-política entre os saberes dos três registros ecológicos: ambiental, social e mental. Na articulação desses três registros, expressa a maneira como os indivíduos interagem entre si, com o ambiente e consigo mesmos. Com Guattari, questiona-se os modos de vida, abrindo possibilidades para alterar, reinventar essas maneiras de ser e atuar nos diferentes espaços e movimentos da vida. Fugir dos padrões e moldes da lógica capitalista dominante, que nos quer conformes. Interessa-nos as possibilidades abertas pelos processos, as experimentações. Experiências singulares e singularizantes de formação, provocando uma abertura para outras possibilidades, outros modos de agir, sentir, pensar.

Palavras-chave: Ecosofia. Formação. Escrita

ESCRITA – TRAVESSIAS-ESCRITURA VIDA

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. (Manoel de Barros)

Que escrita é essa que vai contando uma história, fragmentos do que mais ou menos aconteceu? Porque escrever o que nos passa, o que nos toca? Porque ousar escrever poesia? Uma escrita de si, de um si produzido, inventado? Memórias, ficções, fábulas, biografias, auto-biografias. Escrituras-vida. Trajetórias escritas, encontros relatados, ficcionados. Narrativas de um processo de formação de uma pesquisadora a partir do encontro com o outro, na travessia do fazer pesquisa.

Cartografar processos, trajetórias. Escritas de formação, leituras de formação. Produzir os movimentos da cartografia aliados aos encontros desta travessia do fazer pesquisa. Ser tomada pelos encontros para produzir uma cartografia. Envolve a escrita, a formação, outros modos de vida. Na potência das diferenças que resistem e que criam modos outros de operar em espaços educativos - acadêmicos ou não - onde o intensivo nos tome –nos tombe...

É intenção neste trabalho transitar – fazer rizoma – ora pelos escritos de um professor que conta sua trajetória de formação, de sua "triste e Alegre história de vida". Ora pelos inquietos pensamentos – assim como a própria construção, uma trajetória – da pesquisadora que se aventura pela produção da escrita, contagiada, marcada pelos encontros. Encontros com Jorge Larrosa, Félix Guattari, Gilles Deleuze, dentre tantos outros que provocam deslocamentos, reflexões, angústias, quem sabe novos horizontes verdes...

CARTOGRAFAR ... APRENDIZ DE CARTÓGRAFO

Se iniciar uma travessia envolve perigo, esse perigo se encarna no desconhecido. No que foge do controle, do que emerge e nos desloca com forças que vez ou outra tentamos ignorar. Nos territórios da pesquisa podemos (ou não) ousar nessas travessias. Território que nos inícios meios e fins – se é que podemos apontar fins – assombram, pelas urgências, datas, prazos, defesas... Nesse entre de movimentos, também os desejos, as vontades, as paixões que nos interpelam. Kastrup se faz clara e objetiva nessa fase, alertando-nos: na entrada do aprendiz de cartógrafo no campo de pesquisa surge imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Também é precisa a respeito das inquietações sobre onde "pousar" sua atenção, dentre a multiplicidade que lhe atinge, como selecionar o que toca os sentidos e também os pensamentos (KASTRUP, 2007, p.16). De antemão somos alertados. Não há receitas. Prescrições. Caminhos com rumos certos. Porém, apontam pistas que guiam o cartógrafo, que giram em torno da "manutenção de uma atitude de abertura para o que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.13). Como estar atento ao que acontece? Ou pensando com Larrosa (2002), para o que nos passa, o que nos toca? Mesmo que em momentos nos organizemos para que nada nos aconteça, até mesmo nos meandros do fazer pesquisa.

Uma das pistas elencada por Virginia Kastrup, em seu artigo sobre o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, seria um cultivo pela atenção. Define esta atenção como "concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento" (KASTRUP, 2007, p.15).

Apontando esses elementos, vamos reconstruindo os caminhos e os encontros que têm se entrelaçado na produção de uma pesquisa em andamento, da qual compartilhamos alguns aspectos neste trabalho.

Reconhecer um "toque" que se faz "pousar" e então iniciar um "rastreio" para acompanhar os processos da pesquisa.

Encontros

Não se produz pesquisa sem o outro, mesmo que se produza uma pesquisa teórica, o mesmo se faz na presença dos autores, seus conceitos e noções. Esse outro que te provoca, que te desloca... "Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim, que não pertence ao meu lugar [...]"(LARROSA, 2011, p.06).

Um encontro com o outro, neste caso a partir da leitura de uma autobiografia. Encontrar uma escrita que ensaia a partir de fragmentos da história de vida e se estende pela escrita produzida a partir dos encontros, nos trajetos de formação.

TRAVESSIAS ENTRE FORMAÇÕES E ESCRITURAS-VIDA

Do planalto à planície litorânea - seguindo à comunidade de Guaraqueçaba - uma narrativa de encontros.

Percorrendo a Serra do Mar, rumo às planícies litorâneas, encontro o mar….

Amanhece, mas fica marcado um desassossego em como começar… Após tantas leituras que não dizem o como e nem o "assim que se faz", mas que criam outro espaço e orientam a sua construção para uma abertura ao novo ou ao desconhecido… Marcado o encontro com o professor Ilton. Depois de tantos acontecimentos… Então parto.

Saio cedo, são aproximadamente quatro horas de viagem. Surgem os diferentes cenários, as diferentes cidades: Morretes, Antonina e Guaraqueçaba. Começa a estrada de chão… Sigo só. Mas agitada na companhia de meus pensamentos, com a ansiedade do que encontrar, do que dizer, de como atuar, do estar atenta, ao "rastreio", ao "toque", ao "pouso", ao "reconhecimento atento" desta aprendiz de cartógrafa. "Vamos ver o que está acontecendo", o que aconteceu e o que acontecerá. Penso como a cartografia me deixa compor em movimento, diante do que já conheço, rumo ao desconhecido. Estrada difícil, como diria o poeta: "no meio do caminho tinha uma pedra". No meu,

muitas. Havia também muitos buracos, lugares de alto declive, muitas paisagens, muito verde… pouca gente, nenhum carro…

Avisto de longe a casa do professor Ilton, mas deixo o carro e sigo a pé pela estrada de difícil acesso. Ao subir o pequeno morro, avisto o professor Ilton. Estava fazendo algo concentrado, pois demorou a notar minha presença.

"Não é que a menina voltou!". Essas são as primeiras palavras, ao me reconhecer. Desacreditava do meu retorno pela dificuldade de chegar até lá e por considerar que não poderia ajudar muito em uma pesquisa.

Ilton Gonçalves, autor do livro "Minha triste e alegre história de vida" produz uma escrita do que lhe passou, de como dá sentido ao que lhe aconteceu.

Nascido em Guaraqueçaba – uma imensidão de horizontes verdes –, litoral do Paraná, o professor Ilton, como é conhecido na comunidade, parte para o trabalho docente em meados de 1979, na comunidade do Batuva. Ilton conta que foi alfabetizado a partir de pequenas poesias, tomando gosto pela leitura. Sua família tinha o trabalho na lavoura como principal meio de sustento. Seus irmãos não podiam frequentar a escola. Assim, nas poucas horas não ocupadas na "lida com a terra", compartilhava com os demais o que tinha aprendido na escola.

Sem uma formação acadêmica, Ilton começa suas atividades como professor na própria escola da comunidade. Há de se dizer que, por se tratar de uma comunidade afastada da cidade de Guaraqueçaba, com grande dificuldade de acesso, torna-se quase rara a presença de professores na região. Sem um modelo a priori de como fazer, apenas com algumas cartilhas antigas e livros raríssimos, Ilton cria sua dinâmica de aula – assim como sua relação com a escola, os alunos e os pais. Nestas primeiras aproximações nos relata como foi criando:

> *... quando eu entrei em sala de aula apesar de eu não ter uma formação, mas assim, eu tinha muita convicção e vontade de fazer com que as crianças multiplicassem em sabedoria. Eu entrei com muita vontade, de dispor da minha vontade mesmo, para trabalhar. Com a expectativa a partir dali então, a cada oportunidade que viesse me aperfeiçoar para continuar trabalhando. (*Depoimento, Ilton, 2013*).*

Com as oportunidades surgindo, Ilton começa a se "aperfeiçoar". Faz alguns cursos de formação, e em um deles se atreve a escrever sobre o que lhe marcou durante o curso. Uma poesia.

Em sala de aula

Quando estou em sala de aula,
Não sou apenas professor,
Sou das crianças companheiro,

Amigo, orientador.
O futuro deste país,
Nas mãos destes pequenos há de ficar.
Pois, que assim proceder,
Bom futuro esperará.
O país está no abismo,
Num buraco de escuridão.
Portanto, dedico todo afeto,
Para transformá-los em cidadãos.
Na sala sou professor, colega, pai, amigo, mãe e irmão.
Às vezes, pedreiro, carpinteiro;
Eletricista, enfermeiro, médico-cirurgião.
Tentando colocar nesses meninos,
Bons Hábitos e ampla visão.
Cuidar bem de toda classe,
é o papel do professor.
Pois, que assim não fizer,
Não é bom educador.

*(*Ilton Gonçalves, 2013, p.44*)*

Ilton se ex-põe a partir dos encontros e suas intensidades, ensaia escritas de si e compartilha. Outras vezes não; algumas dessas escritas se perdem, e são resgatadas para a organização do seu livro, o qual já tinha desistido de publicar. Mas porque em poesias? Já nos disse Manoel de Barros: "a poesia é armação de palavras com um canto dentro. A armação de palavras não seria para dar ideias, mas para transmitir um encantamento". (BARROS, 2007, p.15). Talvez não tivera contato com Manoel de Barros, mas em suas poesias traços de cantos e encantamentos... Outros de denúncias e desapontamentos.

Pergunto ao professor o que o levou à ideia de publicar o livro?

Um dos motivos: coragem.

> *O que eu quis era despertar a coragem das pessoas aqui de mostrar suas capacidades. E mostrar para a sociedade que o sofrimento e a pobreza não são sinônimos de burrice, mas a falta de oportunidade sim, que nos impede de conhecer mais, então foram minhas razões. Outra coisa que também me motivou foi assim, eu sempre li as histórias e livros de outras pessoas, ai pensei: "Essas pessoas são pessoas iguais a mim; se eu escrever podem não dar importância, mas talvez alguém que não me conhece pode ler e ver que é de alguém que escreveu o que viveu". E outro motivo: o município pequeno não dá valor para nada, nem a professor, carpinteiro, cantor, pra nada. Só valoriza pra quem vem de fora. Então isso também, me motivou, porque aqui tem muita coisa interessante mas ninguém é motivado, então foi um jeito de também mostras as lideranças (...) que tem muita gente capaz, e eu era capaz, e tem mais gente capaz, de escrever. Porque sei que tem mais pessoas que tem mais estudo que eu e que tem mais facilidade. O que eu quis era despertar a coragem das pessoas aqui de mostrar suas capacidades. (*Depoimento, Ilton, 2013*).*

Poderia a coragem ser um argumento pedagógico? Com sua trajetória, também a questão da formação transita nos pensamentos. Há de ser aqui onde a atenção desta pesquisadora leva a um primeiro pousar. Desta aproximação com o professor Ilton, sua escrita e suas práticas na escola, muito mais atrelada aos acontecimentos e afetos, do que aos conteúdos programáticos.

> *Tinha uma diretriz curricular, mas só que é assim, eu me apegava mais as necessidades, e não me apagava ao conteúdo programático, porque às vezes não condizia, e até mesmo porque eu não era preso aquele conteúdo que vinha pela secretária. Hoje parece que tem que ser... Porque às vezes você vai com uma programação de casa, pronta, e assim, às vezes você chega à sala e a necessidade não é a mesma. Eu me apropriava da situação de cada aluno que chegava à sala de aula, eu não ficava preso ao conteúdo. Às vezes eu poderia até programar uma aula de matemática, mas se eu chagava lá, e ao me deparar com o que vinha com a criança, eu tinha necessidade de dar uma [aula] de geografia, ai, eu me apropriava com o trajeto que eles faziam de casa até a escola, eu já me organizava, e me preparava para qualquer mudança que houvesse. E depois eu voltava para fazer o complemento daquilo que tinha programado. Mas eu não perdia oportunidade da situação... (*Depoimento, Ilton, 2013*).*

Ilton envolve-se e constrói ...

Criar formas outras de ocupar os territórios nos espaços e processos educativos. Uma outra ideia de envolver-se com o ambiente, com a comunidade e com seu trabalho como professor. Nada para se pensar como outro modelo, ou exemplo a ser seguido. Apenas retomamos o princípio deque o outro pode nos afetar para produzir sentido, mudanças, trans-formar, des-formar...

Experimentar a partir de um "enlace insolúvel entre educação, subjetividade, ambiente e sociedade" (KASPER, 2014, p. 332). Uma articulação ético–política, a qual Félix Guattari chamou de"ecosofia", envolvendo os três registros ecológicos "o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana" (GUATTARI, 1995, p.08)."Nessa perspectiva, a noção de formação ultrapassa, extrapola os espaços e tempos das instituições formais, sendo vista como um processo vital de construção de si, no embate com as forças do social. Envolve, portanto, uma articulação ética, estética e política" (BRAGA; KASPER, 2013, p.40).

Jorge Larrosa (2007, p. 135) discute a ideia clássica de formação, a qual, segundo ele, tem duas faces: formar significa dar forma e desenvolver disposições preexistentes; formar significa conduzir o homem à con-formidade em relação a um modelo ideal. Tal modelo foi fixado e assegurado de antemão. Para além dessa visão clássica de formação, o autor pensa a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu caminho, seu percurso e sem uma ideia normativa e excludente de seu resultado. Para Larrosa, a ideia de formação:

> [...] não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado

> antecipadamente, uma viagem aberta que pode acontecer, e na qual não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung)* é, justamente, o que se passa numa viagem (*fahren)*, o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2004, p.52-53).

Neste sentido, pensamos então a formação. E nesta viagem, ou melhor, nesta trajetória de formação, encontramos a partir de um gesto de toque o que me propiciou o pouso e um embrenhar na relação dos processos de invenção de si com a invenção do fazer pedagógico. Nesta viagem que se torna a experiência formativa, desdobra-se, externaliza-se, ensaia-se uma possível língua para dizer, relatar o que nos passa, nos passou. Larrosa concentra-se nesta questão, sobre uma língua para experiência que talvez nos falte. Aponta que a linguagem na educação está cheia de fórmulas oriundas da economia, da gestão, das ciências positivistas, ainda de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. Porém como se produz essa língua para a experiência?

> Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incertezas, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com um imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa língua? Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? Ou, mais fundamentalmente, se pode comunicar a experiência? (LARROSA, 2011, p.26)

Autobiografia, subjetividade, formação - nesse enlace, a escrita torna-se elemento que se abre para uma experimentação produzindo singularidades. Processos de singularização, que fogem de uma serialização imposta, esta que encontramos na língua, na escrita, nos processos de formação, nos modelos de educação que nos quer conformes. Os processos de singularização fogem dessa lógica – cria-se outra – "numa relação de expressão e de criação" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.33). Processos de singularização conforme Guattari e Rolnik, em

> [...] poder simplesmente viver, sobreviver num determinado lugar, num determinado momento, ser a gente mesmo – não ter nada a ver com identidade [...]. Tem a ver, sim, com a maneira como, em princípio todos os elementos que constituem o ego funcionam e se articulam; ou seja, - a maneira como a gente sente, como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de falar, de estar aqui ou de ir embora... (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.69).

Sem nos fechar em um modelo de pesquisa autobiográfica, mas talvez experimentando misturar a cartografia e autobiografia, encontramos neste campo elementos que nos ajudam nas

travessias do pesquisar. Ao buscar essa aproximação da escrita como também espaço de formação, ressoa de forma significativa o pensamento de Camargo (2010), onde sua leitura do ato de escrever – seja na escrita de cartas, na escrita de si, ou nos estudos autobiográficos –, pode nos ajudar nessa aproximação da prática da escrita como formação.

> Na relação tensa configurada pelo íntimo, o espaço autobiográfico, no qual inserem-se os estudos autobiográficos, temporalizados, contextualizados é convertido em sinal de perigo e de fronteira, em lugar de passagem e de possibilidade de transgressão entre público e privado, que por sua dimensão imaginária não é só região desconhecida, mas também de movimento, de ruptura. Ao sinal de perigo atribuímos a desestabilização, o deslocamento das situações estáveis; à perspectiva de fronteira, atribuímos a fertilidade dos limites borrados entre o que se sabe e o que não se sabe, entre o que se diz pela escrita e o que a escrita não consegue dizer. São questões fundamentais para o que pode ser entendido como formação. (CAMARGO, 2010, p.28).

Da prática da escrita movida pelos encontros de formação, assim como de outros momentos que o marcara, Ilton constrói seu trabalho pedagógico e se reinventa. Nas conexões entre a invenção de si e do fazer pedagógico. Experiências singulares e singularizantes de formação, provocando uma abertura para outras possibilidades, outros modos de agir, sentir, pensar, relações outras nos processos formativos – no fazer pesquisa. Encontros que contagiam. Criam, inventam – horizontes novos verdes...

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
BARROS, Manoel de. Entrevista concedida a Ricardo Prado e Maria José Nóbrega. Março de 2007. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p4nm5auf10wJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D580%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> acesso em: set. 2014.
BRAGA, Jonathan Taveira; KASPER, Kátia Maria. Formação, experimentação, invenção. Juiz de Fora: **Instrumento** – R. Est. Pesq. Educ., v. 15, jan./dez., p. 39-46, 2013.
CAMARGO, Maria Rosa R. M. de. Sobre leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos. In: CAMARGO, M. R.R.M., org., SANTOS, V. C. C., colab. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**.[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-29.
GONÇALVES, Ilton. Minha triste e alegre história de vida. In: FERRARI, Ana Josefina (Org**.)** **Educação do Campo**. 1. ed. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013. v. 5. 177p
GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. 5ª ed., Campinas: Papirus, 1995.
GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
KASPER, K. M. Eco-lógica: Efigênia entre arte e vida. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 20, n. 2, p. 331-344, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-7313201 4000200005>. Acesso em: 05 ago. 2014.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, jan/abr, p. 15-22, 2007.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.
_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.*)* **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.
_____. Experiência e alteridade em educação. In**: Revista Reflexão** *e Ação.* v.19, n2, p.04-27, jul/dez.2011. Santa Cruz do sul, RS: UNISC, 2011.
PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana**. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.