

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mireila de Souza Menezes
Denise Arina Francisco
(organizadoras)

ISBN 978-85-7737-091-3



 feevale



Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Centro Universitário Feevale

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mireila de Souza Menezes
Denise Arina Francisco
(organizadoras)



Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil
2009

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR

Bel. Argemi Machado de Oliveira

REITOR DA FEEVALE

Prof. Ms. Ramon Fernando da Cunha

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profª. Ms. Inajara Vargas Ramos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Prof. Dr. Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Prof. Ms. Alexandre Zeni

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Profª. Ms. Angelita Renck Gerhardt

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Profª. Ms. Inajara Vargas Ramos

EDITORA FEEVALE

Celso Eduardo Stark

Maurício Barth

Camila da Costa

CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Maurício Barth

REVISÃO TEXTUAL

Valéria Koch Barbosa

PUBLICAÇÃO

Publicação Eletrônica

(www.feevale.br/editora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro Universitário Feevale, RS, Brasil

Reflexões sobre as práticas pedagógicas [recurso eletrônico] / Mireila de Souza Menezes, Denise Arina Francisco (organizadoras). – Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

100 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7717-091-3

1. Educação. 2. Prática de ensino. I. Menezes, Meirela de Souza. II. Francisco, Denise Arina.

CDU 371.3

Bibliotecária responsável: Lílian Amorim Pinheiro – CRB 10/1574

© Editora Feevale – Os textos assinados são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE

Editora Feevale

Campus II: RS 239, 2755 – CEP: 93352-000 – Novo Hamburgo – RS

Fone: (51) 3586.8819 – Homepage: www.feevale.br/editora



APRESENTAÇÃO

O cenário educacional brasileiro vem passando por significativas modificações, principalmente a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e mais recentemente pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Estas nortearam as reestruturações nos modos de pensar a organização dos cursos de formação de professores.

A formação docente caracteriza-se no debate contemporâneo, como um dos principais desafios a serem enfrentados pelas instituições formadoras. Frente a estas questões, apresentamos nesta coletânea de textos, cingido na trama das teorizações, experiências e práticas de profissionais das diversas áreas do conhecimento, uma possibilidade para a problematização e discussão em torno do tema.

Deste modo, as diferentes abordagens têm em comum pensar e analisar teoricamente os aspectos implicados no cotidiano do professor. Os textos que compõem este livro foram produzidos por professores que atuam em sala de aula, na Educação Básica, compreendida a partir da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como nos Cursos de Graduação.

Os propósitos que justificam esse projeto são vários. Podemos citar a conjuntura política atual e suas implicações para a educação no que se refere às discussões e às mudanças nos processos de formação de professores; a demanda de abordar a complexidade implicada na prática pedagógica no cotidiano da sala de aula; assim como a necessidade de socializar os conhecimentos produzidos nas práticas de ensino.

Assim, acreditamos ser a produção escrita um dos possíveis caminhos para problematizar os aspectos relacionados com a prática do professor. Neste sentido, a presente obra busca expressar a pluralidade e diversidade dos temas que compõem a formação docente.

Acreditamos na viabilidade de compor uma obra em que seja possível abordar o ensino e a aprendizagem considerando as particularidades das disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis de ensino.

Por esse caminho, objetivamos constituir um espaço de discussão aberto aos diferentes interlocutores, acadêmicos(as), professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Universitário, professores envolvidos nas licenciaturas e demais pessoas que tenham interesse em conhecer, discutir, ampliar e qualificar as discussões acerca da qualidade do ensino, que passa necessariamente pela qualificação na formação docente.

Mireila de Souza Menezes

Denise Arina Francisco



SUMÁRIO

8

**Praticar uma Educação para a
Diversidade no Dia a Dia da
Escola de Educação Infantil**

Maria Carmen Silveira Barbosa

15

**Reflexão Teórico-prática sobre o Uso da
Informática Educativa na Educação Infantil**

Deise Juliana Francisco

Glauco José Couri Machado

24

**Teatro: Estratégia para
Aprender a Língua Espanhola**

Isabel Schneider Machado

Heloisa Muller Krebs

30

**Teatro para Todos: Da Intenção
Curricular à Ousadia Interdisciplinar**

Isabel Schneider Machado

Eliana Muller De Mello

42

**Considerações sobre o Ensino de
Ciências na Teoria e na Prática**

Cristiane Fensterseifer Brodbeck

49

**A Exploração da Leitura de Imagem no
Ensino da Arte com Alunos Portadores
de Necessidades Especiais (NEES)**

Tasmânia de Bitencourt Braga



SUMÁRIO

- 63** **O Movimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**
Ricardo Reuter Pereira
- 72** **Olhares a Partir da Brincadeira na Educação Infantil: Símbolo e Gênero**
Denise Inazacki Rangel
André Luiz Dos S. Silva
- 82** **A Ética da Alteridade e a Formação de Professores: A Possibilidade de se Pensar a Educação pelo Princípio da Justiça**
Luciana Ferreira da Silva
- 96** **Docência Universitária e Identidade Profissional**
Patrícia Amélia Roveda
- 102** **Reflexões sobre a Formação Docente**
Mireila de Souza Menezes
Denise Arina Francisco

PRATICAR UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO DIA-A-DIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Carmen Silveira Barbosa¹

1 A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Ao analisar o cenário da educação infantil brasileira nos últimos 50 anos, podemos ver evidenciados pelo menos quatro modos de pensar e agir frente à “questão da diversidade”. A seguir, faço uma pequena recapitulação apontando como, em distintos momentos históricos, foi tratada a temática da diversidade e a construção de uma forma específica de lidar com o “outro” na educação infantil.

No Brasil, como em grande parte dos países ocidentais, a tradição no atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiu através de dois modelos institucionais. Por um lado, a construção das *creches*, geralmente filantrópicas, para as crianças pobres, que tinham como objetivo imediato o seu atendimento, em turno integral, enquanto suas mães estavam nas indústrias emergentes e, por outro lado, a edificação de *Jardins de Infância* voltados para a socialização e a preparação para a escolaridade das crianças das camadas médias e altas da população, com atendimento em turno parcial.

A NEGAÇÃO DA DIFERENÇA E A CONFORMAÇÃO DA UNICIDADE

O primeiro modelo frente à diversidade foi o da sua **negação** e da constante afirmação da educação como um modo de construir a homogeneidade. Apesar de a origem social das crianças atendidas em creches e jardins de infância serem diferenciadas, ambas as instituições tinham um objetivo comum, que era o da constituição de um Estado Nacional. Uma das metas para consolidar a construção da República era a de constituir um “povo brasileiro” que falasse uma única língua, comungasse tradições, crenças religiosas, compartilhasse hábitos sociais, estando assim imerso em um processo de civilidade e de modernidade. Afinal, a grande função da escolarização, seja no ensino primário ou na educação infantil, era o de transformar primeiramente as crianças em alunos e estes,

¹Departamento de Estudos Especializados - Faced - UFRGS.

posteriormente, em futuros cidadãos do Brasil. É importante lembrar que, na transição do século XIX para o XX, a questão nacional tinha imensa relevância política.

Nas creches, a intervenção do Estado acontecia com desvalorização dos modos familiares e comunitários de educação das crianças, que eram continuamente criticados, pois considerados inferiores àqueles propostos nos manuais de higiene, puericultura e psicologia do desenvolvimento. Nos *Jardins de Infância*, o modelo de educação infantil, inspirado no universalismo iluminista, era feito através da transmissão dos valores indiscutíveis “da cultura ocidental” e da ênfase curricular no uso do calendário baseado em festas religiosas (cristãs) e cívicas, em livros, jogos, hinos, ginástica, que divulgavam uma forma de compreender o mundo a partir de um olhar hegemônico. O objetivo político da educação infantil precisava ser garantido, isto é, todas as crianças (e também suas famílias) aprendiam que o processo de educação necessitava ser feito a partir de “universais”. As diferenças, fossem elas culturais, religiosas, étnicas, deveriam ser desconsideradas (ou escondidas), e aqueles que não conseguissem se adaptar às regras do jogo da escola ficavam do lado de fora.

Na década de 60, com a democratização e a ampliação de vagas, cada vez mais as crianças de diferentes origens sociais, culturais, étnicas e religiosas foram sendo incluídas nos sistemas escolares. Percebia-se, claramente, através das estatísticas, o melhor aproveitamento escolar daquelas crianças que procediam das camadas médias da população e que haviam freqüentado a educação infantil, tendo adquirido hábitos, atitudes e conhecimentos que facilitavam a sua incorporação à escola. Iniciou-se assim um processo de análise avaliativa do desempenho individual das crianças e a tentativa de compensá-las das suas “dificuldades pessoais ou deficiências sócio-culturais”.

2 A DIFERENÇA MARCADA COMO DEFICIÊNCIA CULTURAL

Na educação infantil, a forma de tratar a diversidade como **deficiência cultural** teve como efeito a idéia de que tanto as crianças das minorias étnicas como aquelas provenientes das classes trabalhadoras precisavam de um período de inclusão pré-escolar para poder atingir bons resultados na escola. Para isso, foram propostos projetos de aulas nos meses de janeiro e fevereiro com o intuito de preparar as crianças para o primeiro ano, ampliou-se a oferta de turmas de pré-escola, além da ampliação das salas de jardim de infância, nas escolas primárias, com o objetivo de compensar a deficiência cultural e pedagógica dessas crianças. Nessa proposta, há uma postura de benevolência frente à diversidade – afinal, as crianças não são culpadas de serem como são – pois o olhar que as enxerga continua repleto de superioridade e de certezas.

A proposta é a da educação compensatória, que pretende incluir as crianças fazendo com que elas abandonem seu repertório cultural e assumam um outro modo de ser e estar no mundo, isto é, que fiquem adequadas as escolas, isto é sejam assimiladas. Muitas vezes a aceitação das “deficiências” das crianças traduziu-se em mantê-las “estatisticamente” incluídas nas escolas, mas efetivamente excluídas das aprendizagens, sendo alojadas em classes especiais, ou classe de aceleração, ou ainda, como multi-repetente, uma espécie de abandono “acordado” por todos.

Na década de 80, o processo de transformação política enfatizou a idéia de que a educação precisava ser democrática e deveria ser formulada procurando atender a todas as crianças brasileiras tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo (é realmente nesse período que o país atinge com escolaridade fundamental quase todas as crianças de 7 a 14 anos). Nesse período, entra em cena a defesa da escola única como a forma de superar as desigualdades e diferenças sociais. A escola precisava ser unitária, ter um currículo único para todos. Porém, ao mesmo tempo, os movimentos feministas, os movimentos de bairro, os movimentos contra o racismo já apontavam o problema de uma educação unitária, que geralmente levava “algumas” crianças, as diferentes, as “minoritárias” ao fracasso (sabíamos bem quem eram elas).

3 A DIFERENÇA SENDO AFIRMADA: COOPTADA? PROBLEMATIZADA?

A observação e análise minuciosa do fracasso escolar, através de extensas pesquisas qualitativas sobre o tema, procura encontrar novas respostas para compreender a exclusão de algumas crianças dentro do processo de escolarização e também para encontrar meios de como lidar com as diferenças. A resposta vai sendo construída a partir da década de 90, onde surgem referências a uma educação que tivesse a capacidade de acolher a diversidade dos seres humanos. Algumas dessas idéias, que inicialmente soavam apenas como reivindicação ou indicativos, passam a ser operacionalizadas através de leis, de novas propostas curriculares, reformas de organização da escola, como, por exemplo, os ciclos. Também a produção de novos artefatos culturais, do multiculturalismo presente na mídia, da ascensão do politicamente correto provoca o acolhimento a este mundo diverso, afirma o respeito e a tolerância para com a diversidade. Porém outras propostas foram além, defendendo a importância de construirmos uma nova forma de lidar com a diferença afirmando-a, gerindo-a e não procurando apenas aceitá-la.

Existem muitas divergências nas posições sobre a educação e a diversidade. Sigo aqui a classificação feita por Canclini (2007), que afirma que temos hoje operando basicamente dois modos de tratar com a diferença: um deles é a **multiculturalidade** e o outro a **interculturalidade**.

A *multiculturalidade* é um conceito bastante presente nas discussões sobre a educação no Brasil e supõe a aceitação do heterogêneo, admitindo a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, tais como as cotas raciais, a discussão de temas ligados a gênero, etnia, etc. O multiculturalismo constituiu-se como uma teorização e uma prática social que surgiu nos anos 50, nos Estados Unidos, como a solução para a constituição de uma vida democrática (Valente,1999) num país racista. Nessa perspectiva, a escola deveria procurar integrar elementos culturais das diferentes culturas em seus currículos, como, por exemplo, heróis/personagens, datas comemorativas, língua materna e outros. Muitas vezes o multiculturalismo tende a trabalhar prioritariamente com as diversidades mais visíveis e potentes das sociedades, como os negros, as mulheres, GLS, indígenas, isto é, aqueles com história política e social de grande militância e particularmente empoderados.

Em contrapartida, para o autor, a *interculturalidade* é um conceito que está presente

principalmente nos debates antropológicos e nas atuais pesquisas européias e latino-americanas. Ele remete não à aceitação, mas à confrontação e ao entrelaçamento das diferenças, isto é, trabalhar a tensão que sucede, quando grupos com diversidades, ou ainda, para ser mais preciso, quando as diferenças entram em relação e necessitam estabelecer trocas. Implica pensar e compreender que “todos são diferentes” e que os diferentes “são o que são”, e que não devem deixar de ser, apesar de estarem em relações de negociação, de conflitos e de empréstimos. A interculturalidade toma as diversidades, mas também as diferenças e as desigualdades. É uma ação política, econômica, social e cultural que questiona o etnocentrismo, os diversos processos de colonização e dominação. Nos processos interculturais, procura-se complexificar as relações e não aceitá-las como a superação de binarismos do tipo homem-mulher, negro-branco, etc.

4 CAMINHOS PARA PENSAR A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola de educação infantil é um ambiente extremamente adequado para a formação intelectual e dos valores humanos das crianças pequenas. Se ainda temos poucas pesquisas que trabalhem sobre a diversidade na educação, na educação infantil, a ausência de pesquisas ainda é maior. A seguir, tentarei elencar algumas idéias importantes para refletir e iniciar a constituição de práticas educacionais mais atentas à diversidade nas escolas infantis:

1. A escola, através de seus administradores – diretores, coordenadores pedagógicos, conselho escolar (comunidade) – necessita fomentar a reflexão e a avaliação sobre os valores éticos presentes na sua **Proposta Político-Pedagógica** da escola tendo em vista o seu compromisso da mesma com a construção de uma escola inclusiva e solidária.
2. Analisar o cotidiano da escola para verificar o quanto os objetivos anunciados estão realmente sendo executados nas salas, nos corredores, nos pátios... Isto é, tirar a diversidade do papel e incluir no dia-a-dia. Para isso, o **debate com as famílias** é fundamental. Apesar de sabermos que as famílias são grandes parceiras na educação infantil, ainda há uma imensa resistência das escolas em chamá-las para debates públicos. Ora, grande parte dos mal-entendidos entre pais e professores está na falta de comunicação e em pontos de vista muitas vezes divergentes. É preciso que a escola mostre o que pensa, afirme valores compartilhados pelo grupo de educadores, apresente as diretrizes legais que segue e, com isso, possa formar os pais numa perspectiva não apenas da educação de seus filhos, mas de toda uma comunidade, uma geração.
3. Apesar de as políticas sociais e educacionais afirmarem princípios claros sobre a importância da inclusão escolar e sobre a inibição imediata a situações que criem constrangimento ou discriminação racial, étnica, religiosa, nem todos os professores compartilham dessas idéias. Ler as leis, discutir as políticas públicas, os estudos acadêmicos sobre estes temas, analisar como eles podem estar presentificadas na sala de aula da educação infantil é um dos importantes caminhos a seguir na **formação continuada dos educadores**. Sem haver discussão,

argumentação, ampliação política dos temas certamente algumas atitudes podem modificar-se, mas não haverá realmente uma inovação na escola.

4. É preciso não esquecer que temos uma formação social que afirmou a escravidão, o trabalho infantil, o patriarcalismo até pouco tempo (e esses modos de pensar ainda estão presentes na nossa cultura, isto é, conformam parte dos sujeitos brasileiros contemporâneos, sejam eles pais ou professores, de forma mais ou menos intensa). E somente com um trabalho formativo, político e de **ressignificação de conceitos** dos educadores poderão operar mudanças em suas práticas. Muitas vezes, acredito, essa formação deve iniciar mobilizando integralmente os professores e, neste sentido, filmes, estudos de caso, notícias de jornais, letras de música podem iniciar o trabalho formativo que abre o caminho para percorrer o trajeto mais árido das teorizações para, finalmente, chegar a proposições práticas e operacionalizáveis. Podemos citar, a título de exemplo, duas práticas freqüentes na educação infantil pública. Apesar de o Estado brasileiro afirmar que é laico, grande parte das crianças da educação infantil fazem uma oração na entrada ou antes das refeições. Por quê? Porque seus educadores têm crenças religiosas e levam suas experiências privadas, sem mediações, para o espaço público da escola, o que certamente é um equívoco. Outra situação é a da supervalorização da beleza e do comportamento contido para as meninas. Ainda é freqüente ouvir: uma menina bonita não faz.... Está presente aí uma questão de gênero bastante importante e que precisa ser resolvida de modo institucional, isto é, como a escola X age frente às crenças religiosas ou como a escola X age frente aos temas relacionados à produção de gênero. Não é apenas uma decisão privada do educador, é uma atitude política da escola.

5. A capacidade de colocar-se no lugar do outro, de emocionar-se, de **sensibilizar-se** é imprescindível para estabelecer um **vínculo** com os bebês e com as crianças pequenas e, assim, realizar a sua educação. A criança pequena necessita do outro para se afirmar, isto é, para sobreviver, se socializar, ela precisa viver com o outro, interagir através de gestos, rituais, jogos e conversas. Porém essas emoções não podem ser vistas de modo piegas, mas como forma de afirmação e desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, afinal, eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. Aqui se marca uma diferença pouco pesquisada: a desigualdade entre formas de ser criança e modos de ser adulto. Como a infância é afirmada? Pela falta ou pela potência?

6. A **diversidade de formas de pensamento** presentes nas crianças e nos adultos é continuamente apagada na escola de educação infantil. As crianças pensam de modo diverso, elas fabulam, elas brincam, elas organizam suas histórias numa lógica diferente, organizam seus espaços com outra estética e muitas vezes a ação dos adultos é, continuamente, chamar a atenção para a 'incapacidade' presente nas ações dos pequenos. E, ao invés de ler fabulação e estimular o pensamento fantástico, acabamos interpretando e denominando como mentira; a uma outra estética, chamamos desorganização, etc... As crianças pensam de modo diferente

(assim como os índios, os africanos, as mulheres) – real e imaginário não são completamente separados - mas a ação pedagógica tem sido a de continuamente chamar o pensamento das crianças para o “nosso mundo” - racional, branco, adulto, científico. Por que hierarquizar? Será que é esta a atitude mais adequada a educação infantil? Como fazer estes modos de ser e pensar conversar e não massacrar?

7. As escolas infantis vão principalmente oferecer experiências e narrativas para as crianças pequenas. Seu objetivo principal é ampliar o universo cultural das crianças pequenas, isto é, oferecer situações, informações, vivências que sejam diferentes daquelas que as crianças têm em casa. Oferecer para as crianças **modos de ver o mundo**, de agir frente às diferenças de raça, gênero, etnia, sexualidade, religião, linguagem, de pensamento, baseadas em princípios democráticos e da aceitação da diversidade e não apenas no senso-comum, nas respostas habituais. Criar novos repertórios de compreensão e de inserção no mundo.

8. Além das palavras, também a diversidade deve estar presente na materialidade da escola, pois elas veiculam formas de pensar e conteúdos de pensamento. A forma como se apresenta a escola, seus espaços e seus tempos mostram **hierarquias**, veiculam discriminações e podem possibilitar a violência simbólica. Um exemplo presente na educação infantil é a hierarquia professor e auxiliar, isto é, a diferenciação de salários, funções entre profissionais que educam e cuidam das crianças, sugerindo a vinculação entre menor formação – ações de cuidado isto é, desvaloriza-se o corpo, o cuidado, ação que está em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos.

9. As salas de atividades precisam ter presentes **recursos didáticos** que possam servir de suporte para a elaboração de atividades diferenciadas, que sejam acolhedores a diferença, que problematizem as diversidades (existentes ou não na sala). Isto é, discutir a questão da adoção não é pertinente apenas em salas onde estudem crianças adotadas, mas também é significativo discutir com todas as crianças. Assim, ter materiais que despertem debate, como bonecos negros, histórias infantis com distintas temáticas, canções de autores contemporâneos sobre temas de racismo, álbuns de fotografias, vídeos educativos, certamente não resolvem a questão da diversidade, mas auxiliam a pensar na questão e abrem espaço para a discussão e, quem sabe, a resolução de conflitos que as crianças estejam vivenciando.

10. Somos todos diversos em nossa biologia, em nossa experiência, nosso modo de ser, em nossa cultura. A diversidade biológica e a diversidade cultural são a regra da espécie humana e também no planeta. A biodiversidade vem sendo afirmada para a sobrevivência do planeta terra, talvez lembrar que as minhocas são tão ou mais importantes que os seres humanos para a vida na terra seja um modo de sair do nosso etnocentrismo e pensar em uma educação em que assumamos que a diferença também está em nós, ou ainda, que a diferença somos nós e que a escola é um importante lugar de encontro/confronto com as diferenças e a construção de suas negociações. Os sujeitos, as culturas, as religiões, as etnias já existiam antes da escola, cabe à escola incluí-los, para que ela possa permanecer existindo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando Diferenças**: Montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.

CANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

FLEURI, Reinaldo M. (org.). **Educação Intercultural**: Mediações necessárias. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Fapesp/MARI/Global, 2001.

VALENTE, Ana Lucia. **Educação e diversidade cultural**: Um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA SOBRE O USO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deise Juliana Francisco¹
Glaucio José Couri Machado²

1 SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Vivemos em tempos complexos em que os limites são questionados e o enfoque é dado pela geração de conhecimentos mediante geração, armazenamento, recuperação, processamento e transmissão da informação; não se refere mais a produtos e riquezas, mas sim a informação e a conhecimento, retroalimentando-se e conectando culturas (CASTELLS, 2000). Esta é também chamada de sociedade do conhecimento, na medida em que a habilidade de manipulação da informação e sua transformação em conhecimento são fundamentais.

O Capitalismo Mundial Integrado não tem fronteiras regionais ou nacionais, opera por desterritorialização e produz subjetividades capitalísticas, solitárias, ensimesmadas e, paradoxalmente, solidárias a partir da operação de cortes e fluxos, com desejo conectado e rizomático. Nesse contexto, os meios de comunicação agem como equipamentos coletivos de produção de subjetividades, que interagem com muitos outros dispositivos, compondo universos de referência. Kerckhove (1997) propõe a tecnologia como algo complexo relacionado diretamente a nossa realidade psíquica: “[...] A nossa realidade psicológica não é coisa natural. Depende parcialmente da forma como o nosso ambiente, incluindo as próprias extensões tecnológicas, nos afecta” (1997, p.32-33).

Nesse sentido, a constituição de uma ecologia cognitiva informática proposta por Lévy (1993) é uma saída possibilitada pelos meios de comunicação de massa e pelas máquinas de manipulação simbólica que ampliam as formas de contato, as discussões à distância em tempo real, agenciando novas formas de interação e, também, outras formas de pensamento com uso de simulação. O espaço cibernético constitui-se na instauração de

¹Psicóloga; Doutora em Informática na Educação; ²Professora adjunta da Universidade Federal de Maceió/Alagoas. E-mail: deisej@gmail.com.

²Cientista social; Doutor em Informática na Educação; Professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: gcmachado@hotmail.com.

uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores, caracterizada pela interatividade, pelo desengate geográfico e temporal e pela atualização constante. Ele é como um sistema auto-organizante, hipercomplexo e vivo em que os usuários são parte fundamental na constituição de comunidades.

A sucessão da oralidade, da escrita e da informática como materialização da ecologia cognitiva não se efetua por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade.

A primeira - oral - é característica de tempos de comunicação verbal entre os agentes, em que a tradição é passada de um ser mais velho para um mais novo, em que os atos/fatos, para persistirem no tempo, são reatualizados de forma verbal - pois outra forma de retenção mnemônica não existe. Há, nesses casos, um escoamento sem referência, circular, reatualizado permanentemente de formas diversas, a partir do relato do mais novo. A idéia de uma flecha do tempo, com um tempo tripartido (passado, presente, futuro) de forma ascendente, não está presente.

A segunda tecnologia - escrita - permite um registro de tempo a partir de um suporte, marca uma diferença entre o que passa e o que fica, entre o antes e o agora. Assim, o tempo contrasta com a eternidade, ao não-tempo em que tudo fica em estado permanente, sem marcas do tempo, que instauram figuras como a velhice, a infância, o ser e o não-ser e tantas outras. Então, com outras tecnologias e outras formas de vida aí engendradas, o que dantes fora um círculo, agora se rompe e transforma-se em linha, num vetor direcionado, no qual o que aconteceu está afastado do momento atual.

Lévy (1993) aponta que, quando se alteram os dispositivos materiais e coletivos sociotécnicos, há alterações na formas de ser e de relacionar-se. Dispositivos, neste caso, são instituições e máquinas informacionais que se entrelaçam no íntimo do sujeito. Neste contexto, o autor se pergunta: *quem pensa? É o sujeito face ao objeto? São os grupos intersubjetivos? Ou ainda as estruturas, as línguas, as epistemes ou os inconscientes sociais que pensam em nós?* (ibid., p.10); ao que responde: é o acoplamento de tais dispositivos. Portanto, a idéia de natureza, tanto humana quanto técnica, das coisas não existe:

[...] as técnicas não determinam nada. Resultam de longas cadeias intercruzadas de interpretações e requerem, elas mesmas, que sejam interpretadas, conduzidas para novos devires pela subjetividade em atos dos grupos ou dos indivíduos que tomam posse dela (ibid., p.186).

Dessa forma, a tecnologia pode até mesmo direcionar, impedir, mas nunca ditar regras, pois está alocada no terreno político, da interpretação (FRANCISCO, 1998).

Segundo Turkle (1984), as tecnologias em geral introduziram perguntas novas ao homem: sua relação com a natureza, com o espaço, com o tempo, etc. O computador, especificamente, introduz questões sobre a mente, sobre a forma de pensar e, para além disso, para a própria idéia do que seja característico do humano: não era ele um animal racional? Sendo o computador uma máquina que “pensa”, que manipula informações, qual

o estatuto do humano? Neste sentido, propõe que estudemos o “computador subjetivo” e não apenas o “computador instrumental”.

Tanto que Guattari (1992) se refere a uma “subjetividade assistida por computador”, apontando ao engendramento rizomático inusitado que pode se constituir com as máquinas informacionais. Composto das duas faces no arranjo: estados de coisas e estados de corpos (os corpos penetram-se, misturam-se, transmitem-se afetos); enunciados e regimes de enunciados - os signos organizam-se de uma nova maneira, novas formulações aparecem, um novo estilo para novos gestos, em que há sempre agentes coletivos (humanos/não-humanos) sem objetos, mas preche de estados maquínicos.

As tecnologias, desde esse ponto de vista, articulam-se ao sistema cognitivo, engendrando modos de conhecer, modos de ser, de conviver, a partir do contexto em que estas se dão, elas podem ser entendidas como formas hiperconcentradas de alguns aspectos da subjetividade. Neste sentido, a cisão entre homem, de um lado (natureza), e máquina (tecnologia), de outro, perde seu sentido, não sendo possível tratar de um suposto impacto das tecnologias nas subjetividades. Ambas são diferentes, mas sua existência compõe efeitos, composições.

No campo educacional, os computadores tiveram alguns usos, desde a mimetização das formas instituídas do fazer escolar até o uso de jogos, de programação em linguagem de computador até, mais recentemente, o uso da Internet. Passerino (2001) articula o entendimento da tecnologia e os usos que já se realizaram com ela:

TECNOLOGIA COMO...	USOS POSSÍVEIS
ferramenta para construção de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> representar as concepções e crenças dos alunos construção de conhecimento organizado e estruturado pelos alunos
meio de divulgação de informação	<ul style="list-style-type: none"> pesquisa comparação de pontos de vistas
ambiente contextualizado para criação/manipulação	<ul style="list-style-type: none"> representação e simulação de mundos, situações e contextos representação de crenças, argumentos, e perspectivas do outro definição de um espaço de problema controlável e seguro para a construção do aluno.
meio social	<ul style="list-style-type: none"> colaboração com outros discussão, argumentação e construção de consensos entre membros de uma comunidade de aprendizagem
ferramenta intelectual	<ul style="list-style-type: none"> ajudando os alunos articular e representar seu conhecimento permitindo a reflexão sobre o que o aluno sabe e como ele chegou lá suportando negociações internas do aluno e a construção de significados pessoais

Fonte: PASSERINO, 2001, p. 173.

2 POSSIBILIDADES DE USO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cúmulo da cegueira é atingido quando antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o **constituem** em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras (LÉVY, 1993, p.15).

Gallo (2002) aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem incentivo para o uso das tecnologias na educação:

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia (Parecer CEB022/98, MEC).

Podemos entender que a educação infantil, ao trabalhar com sujeitos em formação, pode se utilizar de recursos informatizados, desde que articulados com uma proposta pedagógica sustentada pelo coletivo escolar. Dessa forma, a informática não será vista como vitrine, como mero atrativo para pais e alunos.

Valéria Santos Paduan Silva (2000) descreve experiências no âmbito da educação infantil, enfocando o trabalho docente, em especial no tocante à formulação de projetos e sua implementação. Como exemplo de atividades que utilizam o computador, foram citados trabalhos para desenvolver a relação espaço-temporal e o raciocínio lógico-matemático, para desenvolver noções de espaço (direção, posição e disposição no espaço) e de tempo (ritmo, seqüência temporal, agora, antes, dia, noite, etc.), desenvolver a coordenação visomotora, identificar as formas geométricas, as cores, a seqüência numérica e a seqüência lógica. Mas para isso tudo, deve-se escolher *softwares* que estejam de acordo com a proposta pedagógica.

Portanto, uma questão fundamental são os critérios para escolha do *software* (seja ele tido como educacional ou não, já que muitos *softwares* que não compõem o universo dos chamados educacionais podem, muito bem, servir para esse propósito). Essa situação é primordial, quando se fala em utilizar a informática na Educação, já que o apelo comercial e

as inúmeras propostas de *softwares* “milagrosos” estão recheando o mercado e induzindo professores e pais a adquirirem essas “fabulosas máquinas de pensar”. O professor, seja de qual etapa do ensino (do infantil ao universitário) for, deve e precisa conhecer e ter critérios para a escolha do *software* de acordo com o grau dos seus alunos e com as propostas pedagógicas que ele destinou à sua atividade de ensino. Como exemplo, SILVA (1998) apresenta critérios interessantes, para que possamos analisar *softwares* destinados à educação infantil. São eles:

- a) o material fornece condições para as crianças expressarem suas idéias em: imagem, som, palavras e música;
- b) o programa oferece ajuda sob a forma oral para a criança;
- c) o programa oferece ajuda sob forma escrita para a criança;
- d) o programa permite que a criança dê outras soluções para as questões que propõe, diferentes daquelas apresentadas por ele;
- e) o programa permite que a criança possa se expressar através da escrita;
- f) o programa permite que a criança possa comparar o que escreveu com a escrita convencional;
- g) os recursos multimídia do programa proporcionam contato com diferentes formas de escrita;
- h) o programa permite que as atividades proposta sejam impressas;
- i) as atividades impressas possibilitam situações de leitura e escrita.

Além disso, em suas conclusões aponta que:

Os programas analisados ficaram muito aquém do desejável para aquilo que buscamos como possibilidades de enriquecimento do universo infantil no que concerne à leitura e à escrita. Em sua esmagadora maioria, não atingiram o percentual mínimo para que pudessem ser enquadrados como possibilidades concretas de estímulo à formação de crianças leitoras e escritoras. Os exercícios, limitados à repetição de estratégias há muito utilizadas pelas cartilhas escolares, têm no suporte multimídia a ilusão da novidade e apostam nisso para que as crianças aprendam. (p. 102)

Sendo assim, entende-se que a relação entre educação infantil e informática na educação deve seguir um projeto político pedagógico, ancorado na contextualização, nos modos de vida de uma determinada população adscrita a uma região. Nesse sentido, a escuta dessa realidade e a proposição de atividades devem vir mediadas pela relação com professor e alunos. Os elementos de atração de um *software* (cor, movimento, som) não devem ser tratados como fundamentais, mas sim como componentes que irão se acoplar à proposta pedagógica da escola e do professor.

Outra questão primordial são os apelos utilizados para o *marketing* do *software* educativo. Muitos prometem o que não podem cumprir e são vendidos como se fossem embasados em fundamentos construtivistas e, na verdade, não atingem os pressupostos básicos para serem chamados como tais.

Daí a necessidade da coerência pedagógica do professor somada a conhecimentos de modelos de *softwares* e sua arquitetura, bem como seguir uma espécie de *checklist*, que contenha critérios que são fundamentais e importantes para comporem o *software* que o professor deseja, de acordo com suas necessidades e estratégias pedagógicas. Acima, apresentamos um exemplo de avaliação de *software* educacional, mas a lista pode ser acrescentada ou diminuída de quaisquer situações que sejam do agrado e de acordo com as estratégias do professor e da escola a que se destina o trabalho educativo.

João da Silva Filho descreve perspectivas interessantes, ao se pensar no uso de computadores na educação infantil:

1. a introdução das novas tecnologias no âmbito da educação infantil não descartará a figura do professor;
2. a introdução das novas tecnologias no âmbito da educação infantil implicará, sim, na necessidade de uma nova postura por parte do educador e na apropriação de novas habilidades por parte deste;
3. entre estas habilidades novas exigidas pela inserção destas tecnologias emergentes na educação infantil, destaca-se a capacidade de lidar com os equipamentos e os programas a nível prático-reflexivo, quer dizer, a nível do saber-fazer e do saber-saber (o que utilizar, como utilizar, quando utilizar, por que utilizar, etc.)
4. a existência de diferentes propostas educacionais para o trabalho educativo como *‘[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’* (DUARTE, 1998, p.85) exige uma tomada de posição por parte dos educadores na hora de decidir de que maneira incorporar estas tecnologias emergentes em seu trabalho com as crianças pequenas;
5. há uma prática social contraditória que envolve as promessas de um projeto cultural de emancipação e cidadania, e esta contradição reflete-se nas possibilidades de se fazer uma educação coerente com a finalidade de produzir-se uma sociedade mais humana, mais democrática e mais solidária;
6. a introdução destas tecnologias na educação infantil, tanto como objeto de estudo quanto como ferramenta pedagógica, deve cumprir uma função primordial de socialização da cultura e de contribuição que ajude a superar as desigualdades sociais e os entraves a uma cidadania plena;
7. as propostas pedagógicas e as concepções ensino-aprendizagem que subjazem sob parte considerável dos *softwares* educativos para crianças pequenas ainda não incorporaram propostas mais

modernas que levam em conta a importância da atividade e iniciativa da criança no processo de integrar-se a uma cultura e de constituir-se como sujeito;

8. muitos dos materiais disponíveis, principalmente programas (*softwares*), apresentam problemas de instalação, manipulação e uso, atrapalhando a incorporação dos mesmos no cotidiano da educação infantil;

9. em muitos programas para crianças pequenas ainda é possível identificar conteúdos que veiculam estereótipos violentos e discriminatórios em relação a gênero, raça, religião, costumes, etc. (1998, p. 8-9).

Além das questões que Silva Filho apresenta, não podemos deixar de lado as características desses “novos tempos”. Hoje, a Informática faz parte da vida cotidiana e, de crianças a adultos, todos a utilizam de alguma forma, seja para o entretenimento quanto para o trabalho, e os computadores estão presentes em todas as camadas da população, havendo, inclusive, um aumento significativo nas camadas populares.

As últimas estatísticas do uso de computadores no Brasil mostram uma realidade em crescimento vigoroso do seu uso. Inclusive, o Brasil é campeão mundial em horas navegadas na Internet. Sem contar que houve um aumento de 25,6% nas vendas de PCs no Brasil na comparação entre os meses de maio de 2007 e maio de 2008 (Fonte: http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL471516-9356,00.html de 16/05/2008), além de que as classes B e C estão adquirindo suas primeiras máquinas e o computador ou o acesso a ele, principalmente no uso da Internet, está presente em mais de 44% da população urbana brasileira (Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL147588-6174,00.html> em 09/10/2007).

Dessa forma, o computador começa a universalizar-se adentrando em todas as camadas da população e, assim, o processo educativo não pode se manter alheio a esse movimento. E, muito menos, a educação infantil pode ser desconhecadora dessa realidade. Uma parte considerável das crianças brasileiras mora em lares que têm acesso ao computador ou há pessoas que o utilizam de alguma forma no seu cotidiano, tornando-se algo corriqueiro nas conversas e na vida do dia-a-dia.

3 PROCURANDO CONCLUIR

A educação e as tecnologias são dois campos que desde há muito mantêm diálogo. Por vezes tenso, por vezes mais interativo. Várias terminologias são utilizadas para dar conta de tal conversa: tecnologia educacional, tecnologias da comunicação e informação, dentre outras. As terminologias não são apenas novos nomes; elas dizem de uma construção de conceitos e trazem em si uma história de relacionamentos.

Esse campo não é neutro, tampouco é novidade o fato de os intelectuais que pensam a educação e seus agentes estarem debatendo o tema de forma prolongada e incisiva. Nesse contexto, a Educação Infantil está e faz parte dessa discussão. Portanto,

quando se fala em reflexões sobre a possibilidade de os professores de Educação Infantil trabalharem com a informática educativa, fala-se não apenas do uso dos computadores nas salas de aula, mas também na contextualização e nos aspectos da contemporaneidade. Crianças e adultos têm em seu universo o uso de computadores e essas máquinas estão presentes no cotidiano das pessoas e nas realidades simbólicas do que se pratica habitualmente.

Mais um aspecto fundamental para essas reflexões é o entendimento do que é o “cibercidadão” e o “info-excluído” (MACHADO, 2008). Os primeiros são aqueles que conseguem compreender a cibercultura, avaliar seus benefícios e manter características de cidadão (em todos os aspectos) no mundo digital e nos seus produtos derivados. Os últimos são sujeitos que não podem ou não conseguiram adquirir conhecimentos ou meios para utilizarem, principalmente, a Rede de Computadores Conectados. Estão à margem da sociedade do conhecimento e não se inserem naquilo que é muito específico dessa Era e onde essa está toda envolvida. Seja nas concepções políticas (*e-governo*), seja no comércio (*e-comércio*), seja no entretenimento (filmes, programas de TV *online* e etc), nas relações bancárias e nas redes sociais (Orkut, etc.), sem falar nas possibilidades comunicacionais (*softwares* de mensagens instantâneas, telefonia por IP e etc.), o não incluído digitalmente vive à margem dessas benesses, sofrendo com um distanciamento cada vez maior entre incluídos e excluídos, aumentando o fosso social e distanciando cada vez mais privilegiados de não-privilegiados.

Com isso, para construir uma sociedade de cibercidadãos e incluídos digitalmente, se faz necessário a educação do usuário frente às questões éticas e morais que permeiam seu uso. Nesse sentido, somam-se desde informações sobre escolha de *softwares* até como navegar na Internet e manter um nível coerente e digno da pessoa humana no seu uso. E, no pensamento dos autores, só pode haver algum tipo de formação ética e moral em “locais” propícios para sua efetivação. É óbvio que esses “locais” não são somente as salas de aulas, mas a escola não pode se eximir dessa tarefa e deixar para que outras instituições a façam.

A escola é local eminentemente socializador e mantenedor das características sociais e culturais daqueles que a habitam, mas, em contrapartida, ela deve estar em sintonia com as exigências dos Tempos e prover aos seus membros condições favoráveis para uma vida digna e respeitosa. Nesse momento, a formação do professor da educação infantil e as suas lógicas pedagógicas não podem ser algo separado das características da hodiernidade e, muito menos, manter-se alheias a ela. Escola e características da contemporaneidade de que ela faz parte são situações incrustadas e articuladas. Assim, quando se fala em reflexões da Informática na educação, está se falando dos tempos de hoje e de suas necessidades.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - A era da informação**: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRANCISCO, Deise Juliana. **Hibridizações no cotidiano escolar** : escola e “novas” tecnologias da comunicação e informação. Dissertação de Mestrado. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1998.

GALLO, Simone Andrea D'Ávila. **Informática na educação infantil: tesouro ou ouro de tolo?** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/simoneandregalloto7.rtf>. Acesso em: 2002.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura: Uma investigação sobre a nova realidade electrónica**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACHADO, Glaucio. J. C. Web e interculturalidade: por uma "cibercidadania". In: TEDESCHI, Losandro; KNAPP, Cássio; RAMOS, Antônio; SILVA, André L. de Freitas. (Org.). **Abordagens interculturais**. 01 ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008, v. único, p. 111-122.

PASSERINO, Liliana Maria. Informática na Educação Infantil: Perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p. 169-181.

SILVA, Márcia Regina Goulart da. **O computador e a alfabetização: estudo das concepções subjacentes aos softwares para educação infantil**. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/~neeo6/dissmarcia.zip>>. Acesso em: 1998.

SILVA, Valéria Santos Paduan. **Informática educacional: repensando o uso dos computadores nas escolas de educação infantil e ensino fundamental**. Dissertação. Mestrado em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2000.

TURKLE, Sherry. **The Second Self - Computers and the Human Spirit**. Granada: London, 1984.



TEATRO: ESTRATÉGIA PARA APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA

Isabel Schneider Machado¹
Heloisa Muller Krebs²

INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve como base a nossa prática docente com alunos de segunda etapa do segundo ciclo na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, com crianças que variam entre nove e dez anos de idade. A proposta surgiu a partir das observações positivas em relação aos momentos de dramatização de pequenos textos trabalhados nas aulas de Língua Espanhola, quando os alunos demonstravam, ao mesmo tempo, prazer em colocar em prática técnicas das aulas de teatro. As oficinas aconteceram durante as aulas de Teatro e Espanhol, que ocorrem uma vez na semana. Nas aulas de Espanhol, trabalharam-se aspectos lingüísticos e, nas de Teatro, houve o enfoque a partir das técnicas de desenvolvimento das capacidades lúdicas e expressivas que constituem objetos dessa área. A partir do envolvimento dessas duas disciplinas e também do interesse desse grupo de alunos em dramatizar leituras, buscou-se um clássico da literatura infantil, já conhecido de todos na língua portuguesa (L1), sob o título em espanhol (L2): “*Alicia en el País de las Maravillas*”. Uma vez que a conheciam, obtendo o conhecimento do que abordava a história, os alunos, em um primeiro momento, escutaram o texto em espanhol, identificando o vocabulário desconhecido e buscaram o seu significado. Deu-se, assim, início ao projeto, através de exercícios auditivos, para que esses alunos fossem se familiarizando com os sons específicos do idioma. Eles escutaram um disco contendo a história infantil a ser trabalhada. Já que a história era conhecida dessas crianças, parecia mais interessante a esse

¹Pós-graduação em Ensino das Artes Visuais numa Abordagem Contemporânea e Licenciatura Plena – Habilitação em Artes Plásticas pela Feevale; Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

²Pós-graduação em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem pela Feevale; Licenciatura Plena - Habilitação em Letras Português e Espanhol pela PUCRS; Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

grupo explorá-la, pois a intenção era usar uma estratégia de aproximação, para introduzir o texto na linguagem considerada menos familiar a eles, no caso aqui, a Língua Espanhola. Logo que escutaram a primeira vez, manifestaram que não tinham entendido muita coisa e que era muito rápido, difícil de acompanhar. Tais comentários eram esperados, visto que a maioria dos alunos não tinha um contato direto com o Espanhol. Entretanto, conforme fomos desenvolvendo as oficinas nas aulas de Teatro e de Língua Espanhola, verificamos que o grupo estava a cada dia se envolvendo mais na proposta da primeira disciplina e, naturalmente, progredindo na aquisição do espanhol.

Essa proposta, então, buscou antes uma reflexão sobre a forma como ensinamos a nossos alunos, hoje, um segundo idioma, visando, por parte desse aprendiz, uma oportunidade de valorização e conscientização desses elementos culturais e lingüísticos que constituem o universo dos idiomas, resignificando e motivando-os através de uma estratégia atrativa, como sugere o teatro.

TEATRO E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Ao adquirir um novo idioma, o aluno irá se deparar com a sua própria cultura. De acordo com Almeida Filho (2002), o próprio termo “língua estrangeira” remete-nos a uma reflexão sobre um mundo novo a ser descoberto, uma cultura estranha à nossa que se constitui também de um novo código escrito com suas variáveis fonológicas e expressões, carregadas de significados. Um universo em que o aluno deveria sentir curiosidade, inquietação espontânea e prazer de explorá-lo.

Partindo dessa abordagem, remetemos à idéia de que os envolvidos nesse processo farão um caminho de reconstrução individual e resignificado, quando, através da compreensão de um novo discurso, se depararem com outros valores culturais diferentes dos seus.

Aprender uma língua, segundo o autor Almeida Filho (2002), é aprender a significar no outro idioma. Isso sugere relacionar-se com os outros, buscando experiências profundas, que serão interessantes, válidas, relevantes para o sujeito, que fará, assim, novas compreensões e desencadeará novas ações subseqüentes, ou seja, aprender uma segunda língua é crescer como indivíduo, experimentando novas descobertas na língua-alvo, que, aos poucos, conforme expressa o autor, se “desestrangeiriza” para aquele que a estuda.

Através de uma seqüência de aulas, com prática auditiva, verificou-se que os alunos já estavam mais próximos do texto, compreendiam bem o que escutavam no CD. Consideramos que era o momento de avançar. A partir daquela história clássica escutada, então, pensar em uma versão adaptada à turma, ou seja, seria o início da escuta às sugestões dos alunos, para criarmos um texto adaptado ao propósito desse trabalho. Os alunos reuniram-se em grupos, inventaram novos personagens e criaram novas falas, embora o ponto de partida para essa fase de criação fosse a historinha clássica escutada por eles. Ficaram animados com a idéia de montar um teatro, mas assustados em escrever o texto em outro idioma. A criação das novas personagens partiu do grupo, a fim de que todos tivessem a oportunidade de participar da peça teatral. Aqui foram consideradas as suas limitações em relação à Língua Espanhola, pois ainda não dominam o conteúdo lingüístico do idioma e,

obviamente, eis que a proposta era de estimulá-los a vivenciar a linguagem-alvo, sem preocupações com o seu uso formal, com a ortografia, com as concordâncias; mas, principalmente, impulsioná-los a buscarem palavras no dicionário e introduzir, no decorrer de suas dúvidas, explicações sobre os verbos, as preposições, as pronúncias e, à medida que precisassem, outros aspectos de natureza lingüística que surgissem. Aos poucos, durante esse processo de escrita do texto criado pelo grupo, houve um processo de brincar com as palavras. Isso significa, na prática, que o grupo se divertia com as falas das personagens, mesmo quando, aos poucos, fazíamos as devidas correções. Eles foram entendendo que havia estruturas lingüísticas diferentes, como, por exemplo: “vamos a empezar” na fala de uma das personagens da história, criada pelos alunos, que exige uma preposição antes do verbo no infinitivo, diferente de como usamos no português; também o som das letras específicas do espanhol como: “rr”, “o”, “e”, “ll”. Assim, foram conhecendo e aprimorando, após os exercícios auditivos, também a forma escrita.

Paralelamente, foram acontecendo as aulas de Teatro, nas quais os alunos, além de reforçarem a leitura do texto em espanhol, desenvolvendo a dicção e a clareza, trabalharam a questão da postura do corpo por meio de exercícios cênicos gestuais e interpretação dramática. Faziam, nesses momentos, exercícios de socialização e respeito ao outro no grupo, sem a pretensão de torná-los atores de fato. Através dos exercícios com técnicas teatrais, como didática para explorar a oralidade e a familiarização com o idioma-alvo, também foi estimulada a sensação de brincar e de criar, elementos considerados importantes pelos estudiosos para a aquisição da linguagem.

Kato (2002) aborda que tanto Piaget, como Vygotsky e Bruner chamam a atenção sobre a importância dos jogos de faz-de-conta no processo de aquisição da linguagem. Já que desenvolver o processo da escrita (um dos objetivos a serem alcançados no decorrer dessas aulas) implica em representar, por meio de signos, a idéia, a imaginação, aquilo que desejamos transmitir e que está diretamente relacionado à nossa capacidade criativa.

Não é fácil, nas aulas de língua estrangeira, dependendo do aluno, seja ele jovem ou adulto, lidar com a questão da inibição diante de um grupo. Mas desenvolver a oralidade é um dos objetivos nessas aulas. A dramatização, nesse sentido, contribui sutilmente para trabalharmos as questões de natureza comportamental, já que grande parte sente dificuldades em se expressar. Ao motivarmos esses alunos à livre expressão, conseqüentemente, estaremos provocando neles a sua capacidade criativa, a comunicação e a expressão, o autoconhecimento e a organização, entre outras habilidades nas quais se inserem as suas emoções, a fim de lhes possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, do respeito e da socialização.

Outro autor que convém trazer aqui para reforçar a nossa proposta é Spolin (1979, p.4), que explica: "O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar". Para tanto, os jogos foram trabalhados nas aulas de teatro, a fim de promover um contato diferenciado, proporcionando momentos de integração na forma de comunicar-se, discutindo e refletindo sobre a interpretação individual e do grupo em um processo mobilizador, formativo e democrático.

Esse momento lúdico, oportunizado pelo teatro, conduz às atividades que trabalham o corpo. O trabalho, desenvolvido nas aulas de teatro, trouxe motivação aos alunos, em cada ato e participação, não só através do desempenho corporal e expressivo, mas também em relação ao comprometimento de grupo, no desenvolvimento da autonomia e no exercício de cidadania. Durante a participação deles, manifestaram-se, em suas habilidades, as múltiplas inteligências exercidas pelos alunos. Na conclusão de cada ensaio, sempre surgia o debate, a reflexão e a reconstrução do processo de trabalho na busca do crescimento cultural e social. Nessa perspectiva, o fazer teatro vem se concretizando em um importante instrumento de formação educacional para seus praticantes no trabalho.

Esse momento lúdico do teatro conduz atividades que trabalham o corpo, as emoções e a mente, a fim de organizar a nossa esfera emocional. Da mesma forma, através desse processo de organização das emoções, o ensino da segunda língua tira proveitos, uma vez que se constitui em um importante instrumento para a criança adquirir um segundo idioma. Há, nesse mecanismo todo do teatro, uma despreocupação em aprender as regras formais, ao mesmo tempo em que se está internalizando o esquema lógico da outra língua por meio de uma linguagem rica em símbolos, próxima à da criança, proporcionando ao aluno que ele aprenda a se manifestar prazerosamente. O despertar desse aluno para o prazer cognitivo dispõe, para o professor de línguas, um caminho aberto para ensinar o idioma.

TEATRO: MEMÓRIA, EMOÇÕES E LINGUAGEM

Ao falarmos em aquisição de uma segunda língua, não poderíamos deixar de falar em memória, pois precisamos dela para a construção do nosso conhecimento e, por isso, é importante lembrarmos que as nossas emoções são a matéria-prima da nossa memória, conforme os pesquisadores atuais têm afirmado em seus estudos (MORA, 2004; IZQUIERDO, 2002; DAMÁSIO, 2000; SIEGEL, 1999).

Aqui vale considerar Izquierdo (2002), quando explica que a memória humana é constituída por células nervosas (neurônios), armazenadas em redes de neurônios. As redes neuronais são constituídas por meio das emoções, por nível de consciência e estado de ânimo. Podemos compreender, dessa forma, por que é mais difícil aprender alguma coisa quando não estamos animados, ou lembrar de uma música ou do nome de alguém, se nos sentimos estressados, ansiosos, com medo ou até em estado de depressão.

Ou seja, conforme esse autor, os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são as nossas emoções e os nossos estados de ânimo. Em vista disso, a proposta de utilização das técnicas de teatro, ao se trabalharem as questões emocionais, contribui significativamente para a aquisição do espanhol que, por sua vez, se necessita apoiar na memória, elemento-base desse processo de aprendizagem.

Desde a nossa infância que o ato de contar histórias tem uma função nas nossas vidas. Através disso, desenvolvemos não só a capacidade de integração social, mas também a nossa capacidade criativa, ao mesmo tempo em que se está consolidando o nosso conhecimento. Ao proporcionarmos o exercício de ouvir, ler, escrever e contar uma história em espanhol, por meio de uma atividade teatral, tivemos como objetivo não só a fixação do

idioma, mas também uma proposta de estímulo a outros aspectos, considerados o alicerce para constituir no aluno o conhecimento em longo prazo.

Como criações fundamentais da experiência social, as histórias expressam regras e expectativas culturais partilhadas, explorando as razões para o comportamento humano e as conseqüências dos desvios da norma cultural. As histórias também cativam a nossa atenção, no sentido em que exigem que participemos na construção activa das vidas mentais e das experiências das personagens. Deste modo, uma história é criada por contador e ouvinte. (SIEGEL, 1999, p. 89)

Na citação acima, o autor destaca a importância de narrar histórias, as quais, ao se interiorizarem nas mentes das crianças, criam o pensamento. Ao despertar a imaginação, serão internalizados elementos que ajudarão a construir a sua consciência e as suas memórias e, conseqüentemente, a sua forma de comunicação consigo e com o outro.

Verifica-se que a questão da memória, bastante abordada pelos autores Siegel (1999), Damásio (2000) e Izquierdo (2002), os quais, através de seus estudos, com base na neurociência, demonstram uma direta relação da nossa memória com a área do cérebro responsável também pelo desenvolvimento das nossas emoções. A mente é uma área que, segundo esses autores, ainda promete muitas descobertas. Entretanto, esses estudiosos já descrevem que se pode distinguir uma memória temporária e outra considerada de longo prazo. Para que nossos conhecimentos sejam fixados e constituam a memória de longo prazo, é necessário ativar outras memórias, rememorar, por meio de estímulos, entre os quais, a afetividade, as recordações semânticas das experiências. Enfim, os modelos mentais que afetam as nossas percepções e as emoções, formando a nossa memória.

A partir do que pudemos entender sobre a memória, então, podemos considerar que o teatro parece ter os elementos adequados para uma criança adquirir a segunda língua, pois propicia momentos de trabalhar as suas emoções e o seu corpo de maneira que contribuirá com o seu processo de memorização da Língua Espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns questionamentos sobre o que leva um aluno a ter prazer em aprender um idioma, dando-lhe algum significado aquilo que está aprendendo, de maneira que não se esqueça do conteúdo e, além disso, que sinta prazer dentro desse processo de aprendizagem, foram os motivadores dessa proposta de realizar um teatro a partir do clássico: “*Alicia en el País de las Maravillas*”.

Através de exercícios para trabalhar o corpo, as emoções e a mente, o teatro contribui para a organização da esfera emocional do aluno. Ao desenvolver esse processo de organização das emoções, tornou-se um importante instrumento para que as crianças pudessem aprender a Língua Espanhola nas aulas, estimulando-as a processarem o conhecimento adquirido, sem bloqueios, geralmente ocasionados por questões de natureza emocional. Dessa forma, ao mesmo tempo em que estavam assimilando o

esquema lógico da linguagem, deixaram fluir suas emoções, aprenderam e memorizaram, de forma mais intuitiva, oportunizando o desenvolvimento das suas percepções dentro da proposta lúdica oferecida pelo teatro.

Há vários elementos interdisciplinares na arte teatral que a torna uma forma de experiência singular para aqueles que a utilizam. Assim, ao se trabalhar um texto na proposta cênica, considera-se que as condições de leitura não se limitam aos processos de codificação lingüísticos, mas que se utilizam dessa leitura para fazer a diferença pela vivência da comunicação, da palavra, do gesto, uma vez que isso tudo contém informações acerca das sensações, das percepções, elementos considerados a base da construção do conhecimento, segundo os autores Siegel (1999); Damásio (2000) e Izquierdo (2002).

Além disso, a história também cativou a atenção dos alunos, exigindo-lhes uma participação ativa com relação ao processo de criação de um texto, à leitura, aos exercícios auditivos, de pronúncia e de construção da vida de cada personagem criado por eles. Nesse sentido, o teatro pôde se constituir em um elemento didático muito importante, estimulando as emoções, os sentimentos e as expressões, dando oportunidade ao aluno de colocar-se mais em contato com o mundo e consigo mesmo.

Seguindo esse pensamento, entendemos, então, que as crianças podem ser estimuladas, por meio de uma proposta diferenciada para a aquisição de um novo idioma pela sua competência, pelo seu potencial infantil lúdico e pela pré-disposição ao desenvolvimento das percepções e de leitura de mundo, que serão elementos importantes na construção da sua memória e, conseqüentemente, do seu ser individual e social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.
- DAMASIO, António. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1998.
- MORA, Francisco. **Continuum: Como Funciona o Cérebro?** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SIEGEL, Daniel J. **A Mente em Desenvolvimento: para uma neurobiologia de experiência interpessoal**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- SPOLIN, Vila. **Improvisação para o Teatro**. Tradução de Ingrid Darnien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- YGOTSKY, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SPRITZER, Mirna. **A formação do Ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre: Mediação, 2003.



TEATRO PARA TODOS: DA INTENÇÃO CURRICULAR À OUSADIA INTERDISCIPLINAR

Isabel Schneider Machado¹
Eliana Muller de Mello²

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais – Parecer CEB/CNB nº 15/98, instituídas pela Resolução nº 4/98, entre outras disposições, determinam que os currículos se organizem em áreas – “a base nacional comum dos currículos será organizada em áreas de conhecimento” – estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia, redefinindo, de modo radical, a forma como têm sido realizadas a seleção e a organização de conteúdos e a definição de metodologias nas escolas em nosso país.

Entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento, destaca-se como eixo articulador a interdisciplinaridade. Para observância da interdisciplinaridade, é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes, mas que constituem o currículo escolar.

Todavia, é importante deixar claro que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas nem supõe para o professor uma “pluri-especialização” bem difícil de se imaginar, com o risco do sincretismo e da superficialidade. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos, torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais

¹Especialista em Ensino das Artes Visuais numa Abordagem Contemporânea; Graduada em Licenciatura Plena – Habilitação em Artes Plásticas; Professora da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação – E-mail: isabelm@feevale.br.

²Mestre em Educação; Especialista em Linguística Aplicada e em Metodologia de Ensino; Graduada em Letras e Literaturas; Professora do Curso de Pós-graduação em Inclusão e professora da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação – E-mail: elianad@feevale.br.

na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho de equipe realmente interdisciplinar.

Nesse sentido, a contextualização, outro princípio pedagógico que rege a articulação das disciplinas escolares, não deve ser entendida como uma proposta de esvaziamento, como redutora do processo ensino-aprendizagem, circunscrevendo-o ao que está no redor imediato do aluno, às suas experiências e vivências. Um trabalho contextualizado parte do saber dos alunos para desenvolver competências que venham a ampliar este saber inicial. Um saber que situe os alunos num campo mais amplo de conhecimentos, de modo que possam efetivamente se integrar na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela.

Contudo, é importante ressaltar que essa autonomia implica planejamento conjunto e integrado da escola, expressão de um compromisso tácito entre os agentes envolvidos sobre objetivos compartilhados, considerando a especificidade, as necessidades e as demandas de seu corpo docente e discente, criando expressão própria e local ao disposto na base nacional comum. Esses pressupostos justificam e esclarecem a opção pela organização do currículo em áreas que congregam disciplinas com objetos comuns de estudo, capazes, portanto, de estabelecer um diálogo produtivo do ponto de vista do trabalho pedagógico e que podem estabelecer também um diálogo entre si como áreas.

Uma das articulações possíveis é a de diversos campos de conhecimento congregados a partir de eixos conceituais. A articulação do currículo a partir de conceitos-chave, sem dúvida, dá uma organicidade ao planejamento curricular. Contudo, é necessário um planejamento conjunto que possibilite a eleição de um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento, um projeto de intervenção e, principalmente, o desenvolvimento de uma compreensão da realidade sob a ótica da globalidade e da complexidade, uma perspectiva holística da própria realidade.

Uma experiência, nessa visão interdisciplinar, é realizada na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, através do projeto “Teatro para Todos”. Esta metodologia de ensino por projetos consiste basicamente no trabalho coletivo e no princípio de que as várias ciências devem contribuir para o estudo de determinados temas que orientam todo o trabalho escolar. Nesse trabalho por projetos, é respeitada a especificidade de cada área do conhecimento, mas, para superar a fragmentação dos saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre uma “totalização em construção” a ser perseguida e novas relações de colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinada temática, sugerida pelo estudo da realidade que antecede a construção curricular.

Projeto vem de projetar, projetar-se, atirar-se para frente. Na prática, elaborar um projeto é o mesmo que elaborar um plano para realizar determinada idéia. Portanto, um projeto supõe a realização de algo que não existe, um futuro possível. Tem a ver com a realidade em curso e com a utopia possível, realizável, concreta. Dificilmente os integrantes de uma escola escolherão trabalhar num projeto da escola, se ele não for a extensão de seu próprio projeto de vida. Trabalhar com projetos na Escola de Aplicação exige um envolvimento muito grande de todos os parceiros e supõe algo mais do que apenas assistir

ou ministrar aulas. Além do conteúdo propriamente dito de cada projeto, conta muito o processo de elaboração, execução e avaliação. Portanto, esse processo também produz aprendizagens novas, pois a própria organização das atividades pedagógicas deve ser encarada a partir da perspectiva do trabalho com projetos. De fato, respostas a perguntas tão freqüentemente formuladas pelos alunos, em diferentes níveis, como “Para que estudar Matemática? E Português? E História? E Química?”, não podem mais ter como referência o aumento do conhecimento ou da cultura, ou ainda, mais pragmaticamente, a aprovação nos exames. A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve “fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles, integrados simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das unidades escolares” (HERNANDEZ, 1998, p.75).

PROJETO "TEATRO PARA TODOS": UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

O projeto "Teatro para Todos" foi idealizado na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação - com o objetivo de integrar a comunidade estudantil. De um lado, o nosso aluno ator, pesquisador, que tem a oportunidade de aprender e exercitar-se, construindo assim seu conhecimento, através das artes cênicas nas apresentações de espetáculos teatrais. De outro lado, a comunidade espectadora, curiosa, concentrada e sonhadora que assiste aos espetáculos e adquire cultura de forma lúdica e prazerosa, sendo também estimulada a fazer teatro. Carmo (1997, p.7) ressalta: “Teatro é o acordo que se estabelece entre o espetáculo e o público de transportar-se para um universo possível. O espetáculo faz parecer que tanto os atores quanto os espectadores distraem-se de si próprios enquanto dura este acordo.”

A partir dessa troca entre ator e espectador, o Projeto começou a ser divulgado e ultrapassou as fronteiras das escolas. Diferentes espaços para atuação começaram a surgir, tais como hospitais, asilos, feiras, empresas, seminários, festivais, associações, shoppings e afins, que compartilham dessa proposta e isso a fez comunitária, portanto, um “Teatro Para Todos”. Esse projeto é de cunho pedagógico, que procura favorecer principalmente a comunidade estudantil, cuja necessidade já era apontada por vários educadores de que os alunos precisavam assistir a mais espetáculos, porém várias escolas, muitas vezes, não dispunham de recursos. Como o projeto não visa a lucros e seu propósito é contribuir com a comunidade através da arte, abrimos nossos espaços dando oportunidade às escolas e à comunidade para assistirem aos espetáculos em um ambiente apropriado. Se necessário, muitas vezes, o projeto também vai às escolas e a outros espaços.

Conforme Spolin (1992, p.97), “o tempo do teatro é o presente, o agora, por isso é uma experiência de comunhão que nenhuma outra arte possui”. Assim, a essência do teatro se encontra num mistério chamado 'O momento presente'. Por isso, desenvolvemos esse trabalho na Escola de Aplicação, pois acreditamos na importância fundamental que o teatro exerce na vida do ser humano e reconhecemos sua prática como tarefa de reflexão-ação-transformação social. Nessa perspectiva, o projeto "Teatro para Todos" vem construindo sua história baseado num processo de trabalho sistemático e prazeroso no qual nossa tarefa

é ter o cuidado de atuar com flexibilidade, agilidade e inovação, na busca de sermos autênticos nas relações humanas, pois, dessa forma, acreditamos no desenvolvimento da solidariedade e da sociabilidade. Temos convicção de que representar é mais que expressar. É, portanto, viver; e viver é doar-se.

TUDO QUE FICA PRONTO NA VIDA FOI CONSTRUÍDO ANTES NA ALMA

O projeto "Teatro para Todos" é caracterizado pela interdisciplinaridade e pela união de linguagens artísticas, lingüísticas, sociais e tecnológicas, que estão presentes na narrativa do espetáculo e as quais se revelam por meio de vários elementos que compõem o texto, tornando a leitura da narrativa cênica uma experiência singular. Todavia, as condições para essa leitura não são dadas apenas por processos de decodificação dos elementos ali presentes (cenário, luz, adereços, texto, som, linguagem), e sim a partir de um repertório de que o espectador se utiliza para realizar uma leitura e se apropriar do espetáculo. Com o passar do tempo, o projeto "Teatro para todos" da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação - tornou-se uma experiência educativa motivadora, levando em consideração não só o aspecto da recepção, ou seja, assistir a um espetáculo, mas também ao fazer teatral que, necessariamente, não se resume à montagem de uma peça na escola, mas, sim, o de difundir o conhecimento, fazendo a diferença na comunicação pela palavra e pelo gesto a todas as comunidades. Nesse contexto, projetamos nosso trabalho em benefício do nosso semelhante, pois, conforme Duarte,

[...] arte, em todas suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizam aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas desta rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali quem se põe a pescar, são os artistas. (1983, p.48)

Nessa perspectiva, o projeto **Teatro para Todos** está embasado na investigação qualitativa da produção do conhecimento. Segundo Triviños, a idéia norteadora dessa proposta concebe o pesquisador como uma pessoa que pergunta à realidade e busca respostas do que ela é. "Em primeiro lugar, faz para conhecer esse mundo real no qual existe como pessoa e, em seguida, para tratar, conservar, modificar, mudar ou transformar aspectos do que está acontecendo, investigando se estes correspondem, ou não, às necessidades fundamentais do seres humanos" (2001, p.7). Para tanto, como educadores, colocamo-nos na tarefa da busca contínua pela transformação através do teatro, que cumpre não só a função integradora, mas também a apropriação crítica e construtiva dos conteúdos, sociais e culturais no dinamismo da experimentação, da fluência criativa, proporcionada pela liberdade de expressão, integrada à imaginação, emoção, intuição, memória e ao raciocínio. Segundo Spritzer (2003, p. 43), "nossa experiência nos conduziu à firme crença de que só este tipo de arte, encharcado como está pela experiência viva dos

seres humanos, pode reproduzir artisticamente os matizes e as profundidades impalpáveis da vida”. Só a arte pode absorver completamente o homem e fazê-lo entender interiormente os acontecimentos do mundo, enriquecendo sua vida interior e suas impressões transcendentais, que não se desvanecerão com o tempo.

Dessa forma, o trabalho com a arte teatral busca essa reflexão, na combinação de atividades para o desenvolvimento global do indivíduo em um processo de socialização consciente e crítica, preocupando-se com a organização estética e com a experiência que faz parte das culturas humanas. Como elo de formação do nosso aluno, esse projeto tem se integrado ao desenvolvimento das capacidades lúdicas, expressivas e artísticas de forma coletiva, pois oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com o outro e com a realidade, flexibilidade de aceitação das diferenças e a aquisição de autonomia, podendo agir e pensar sem restrição de direitos. A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano a partir do momento em que a criança é capaz de desenvolver sua expressividade, seja de forma oral, plástica ou cênica, que passa a se relacionar com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente e melhor. Assim, é de fundamental importância educar teatralmente, desde a fase infantil até a adulta, na conscientização e utilização do corpo e da reflexão, a fim de se buscar uma ação e transformação individual e coletiva, pois

[...] esquece-se de que a pele é o barômetro sensível que sempre reage às mudanças interiores e exteriores. Uma mudança de atitude com o nosso corpo e meio é indispensável. É fundamental empregar todo o organismo para cumprir as ações, propondo-se a encontrar as verdades físicas das mesmas. O indivíduo tem que forçar-se fisicamente a sentir a autenticidade de cada coisa que fizer. (Janô, 1986, p.13).

Nessa perspectiva, não podemos deixar de citar alguns dos espetáculos do projeto “Teatro para Todos” e o índice de mais de 15 mil espectadores que já foram atingidos pelo trabalho, pois é através dessa atitude que temos reconhecido a prática do teatro como tarefa coletiva no desenvolvimento da solidariedade. Ao longo de sete anos de existência do projeto, alguns espetáculos destacaram-se, tais como “Maldito Papai, Doce Cinderela, Lixopapão, Que História é Essa? Uma carta de amor, Aonde estará a imaginação de Bruna, Deu troço no Treco-Treco, João no Reino do Não, A Gata Burralhosa, Duda e o Vampiro, As aventuras do Super Meleca contra o Capitão Piolho, A TV Engoliu Mamão, A Volta da Bicharada, Misturando as Histórias, A História que a Bábá não contou, A Coisa, Quem acredita, Adolescentes em transição, O Fantasma da Ópera e, mais recentemente, como temática de inclusão social e produção do gênero feminino, na peça “De Marionete à Mulher”. Trabalhar nesse projeto, sem dúvida, é ainda mais maravilhoso quando podemos contar com alunos autores e atores que, além de um enorme talento, estão sempre dispostos e presentes em todas as produções, discussões e apresentações. Os depoimentos tanto individuais quanto grupais de alunos, famílias, instituições, jornais, revistas, rádio e televisão ressaltam os benefícios suscitados pelo teatro. Esse projeto interdisciplinar, sem

dúvida, tem transformado a realidade de muitas pessoas através da arte, da cultura e do entretenimento. Portanto, teatro é mais do que atuação e representação, teatro é sentimento, é alma, é olho no olho, emoção, equilíbrio. Enfim, teatro é paixão humana e isso significa romper com as fronteiras do conhecimento escolarizado, transformando-o em uma postura de compromisso com a reflexão-ação-transformação social.

UMA AÇÃO INTERDISCIPLINAR: ROMPENDO COM AS FRONTEIRAS DAS DISCIPLINAS

A modalidade de articulação dos conhecimentos por projetos é uma forma de organizar a atividade de ensino-aprendizagem e implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares: 1) ao tratamento da informação; e 2) à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios. É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exigem do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares (HERNÁNDEZ, 1998, p.61).

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos interdisciplinares visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso uma atitude, postura e ousadia interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento. Nos projetos educacionais, a interdisciplinaridade baseia-se em alguns princípios, entre eles, os que segue.

1º - Na noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula.

2º - Na crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar etc. ao indivíduo e não a um coletivo amorfo. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

3º - Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes.

4º - A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do seu projeto de vida e de aquisição do conhecimento e de atitudes novas.

Dessa forma, a metodologia desse trabalho por projeto interdisciplinar implica:

1º - integração de conteúdos;

2º- passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;

3º - superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências;

4º - ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Nessa perspectiva, tomamos como exemplo a descrição de uma ação interdisciplinar do projeto Teatro para Todos, realizada na Escola de Aplicação, em função do envolvimento dos alunos do Ensino Médio com a temática da produção do gênero feminino. Consideramos que Gênero é um conceito importante para as questões educacionais, uma vez que a Educação está implicada na construção de sujeitos. O conceito põe em xeque o caráter “natural” do sujeito feminino ou masculino, mostrando que há um processo de construção do “sujeito de gênero”.

Nessa assertiva, através do discurso de várias instâncias que detêm o poder, nossas crianças e nossos jovens aprendem quais comportamentos devem valorizar, quais as atitudes e os gestos adequados a cada um dos gêneros, ou seja, ao representar determinadas identidades e excluir ou ‘demonizar’ outras, o discurso procura, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em específicas identidades de gênero e de sexualidade. Nesse sentido, o discurso, muitas vezes, ensina quais são as atitudes consideradas adequadas a uma garota, ou ainda, a veicular, também, através das linguagens e dos silêncios, padrões de homem e de mulher, bem como o que pode e deve fazer cada um deles. O currículo escolar, dessa forma, pode e/ou reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade, entre os valores dominantes que regem os processos educativos e os valores emergentes. No currículo, estão presentes interesses e escolhas sociais, há posições de sujeitos que não possibilitam ver algumas coisas e sim outras que concordam ou não com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade. Nesse sentido, discutir sobre essa temática de inclusão social também é função da escola.

Nesse sentido, desencadeou-se um trabalho interdisciplinar numa interface entre o projeto “Teatro para Todos” com o projeto “Identidade e Inclusão Social”, envolvendo, primeiramente, a análise de textos de vários gêneros sobre a temática da produção do feminino. A discussão iniciou a partir da questão de que, conforme Suplicy (1985), não se nasce mulher, torna-se mulher. Não se nasce uma “mulher marionete”. É necessário uma educação esmerada, muito puxão de orelha, reprimendas, elogios e uma boa dose de imitação à figura da mãe, acompanhada de admiração pelo pai, para se produzir uma mulher marionete. Quando a menina nasce, se for de classe média, seu “treinamento” provavelmente terá início no hospital, nas suas roupinhas cor-de-rosa, prosseguindo com o atendimento das enfermeiras que, segundo as pesquisas, falam mais docemente com as meninas do que com os bebês do sexo masculino. As expectativas dos pais quanto à menina são bem definidas. Se alguém perguntar à mãe de um bebê do sexo masculino o que ele será quando crescer, ela fará, provavelmente, divagações que vão do médico ao músico. Se perguntar o que sua filha será quando crescer, a chance de ela responder “Ela vai se casar, ora”, será bastante alta.

Com a menina vai ocorrer que, desde pequena, será treinada para a dependência, enquanto seu irmão será treinado para se livrar dela e buscar a autonomia. Seus pais reforçarão suas "gracinhas" infantis enquanto a seu irmão não será permitido ser bobinho. A menina vai aprendendo que ser "boazinha" significa ser dependente e fiel seguidora da opinião dos pais, obedecer, e é nessa tarefa que se empenhará. Esse aprendizado ficará arraigado no mais profundo do seu ser. É um aprendizado que a aliena de si mesma, que se dá de forma inconsciente, que dificilmente ela perceberá. A capacidade de aprendizagem da menina não será usada para emancipar, como a dos meninos, mas para antecipar as exigências dos adultos. Ela é treinada para ser perceptiva do desejo dos outros e não do seu próprio. As meninas são aplaudidas nesse comportamento e o manterão, com alta probabilidade, vida afora. Nesse sentido, a interface do projeto "Identidade e Inclusão Social" com o projeto "Teatro para Todos", ambos desenvolvidos na Escola de Aplicação, buscaram, através de um trabalho interdisciplinar, desmistificar os estereótipos femininos produzidos na sociedade, a fim de buscar o respeito à diversidade e à equidade social.

A partir disso, imbricados pela temática, alunos e professores definiram um ponto privilegiado para estabelecer o encontro entre as diversas disciplinas, que foi o texto, aqui considerado não só como texto escrito, mas também filmes, músicas, propagandas, enfim, todos os gêneros textuais sociais disponíveis. Dentro do espaço textual, as áreas convergem, entrelaçam-se, expandem-se em inúmeras direções. Isso acontece porque a natureza dos textos, muito longe de ser fragmentada, é essencialmente relacional. Basta lembrar que um texto não é um aglomerado de frases, mas frases relacionadas e que sua interpretação só chega a bom termo, se cada parte for confrontada com as demais.

Durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar, o processo de leitura foi marcado, portanto, por movimentos contínuos de análise e de síntese. O aluno precisou desdobrar o material em suas partes constitutivas e só pôde fazê-lo, quando percebeu como foram organizadas e conectadas pelo autor. Por outro lado, de nada vale o leitor identificar as partes do texto, se esses pedaços não o levarem a um sentido, a uma unidade. Para encontrar esse sentido, foi preciso reconstituir o todo, discriminar quais são os pontos principais, pesar o que é essencial e o que é secundário. Como se vê, o ato de leitura é todo feito de integração de partes. A leitura bem feita leva à identificação de uma unidade de sentido.

No entanto, para que a leitura de fato se completasse em uma unidade, foi preciso relacionar o texto ao contexto em que foi produzido. O leitor que não é ingênuo sabe que todo texto participa de um debate de escala mais ampla. A despeito de qualquer aparência de neutralidade, há sempre um posicionamento e uma questão posta em debate, pois o texto nasce de uma intenção. Isso se aplica tanto ao texto do jornal, cujo papel é fazer ver o que acontece no mundo, quanto ao romance, cujo personagem principal defende uma visão específica da realidade que, por muito individual e original que pareça, concretiza-se em um sujeito histórico que está localizado em algum tempo e situado em algum lugar.

Assim, todo texto – até mesmo o ficcional – é um pronunciamento sobre uma realidade. O autor trabalha com as idéias de seu tempo e da sociedade em que vive, defende ou ataca crenças e valores que escolheu ou pelos quais foi formado. Textos são produções humanas e os homens não vivem no abstrato, cumprem as condições de existência. Todo

texto funciona como um receptáculo para sentimentos, pensamentos, esperanças e medos de um povo em uma determinada época. Eis porque pode realizar um entroncamento das diferentes disciplinas.

Como a sociedade vê a realidade por vários ângulos, porque se encontra dividida em diferentes grupos sociais, que defendem interesses diversos, quando não antagônicos, o mesmo dado pode ser observado por muitos pontos de vista. Analisar as idéias de um texto também foi estudar o diálogo que ele estabelece com outros textos. No nosso caso, esse material se valeu da plurissignificação textual, para realizar a convergência das áreas: debruçada sobre o mesmo objeto, cada disciplina orientou o olhar do aluno por um viés diferente. O ponto de articulação entre esses olhares foi o resultado da interdisciplinaridade, o elemento de unidade.

Isso significa que, embora a estratégia de cada área analisar o texto separadamente se repetisse, as abordagens sempre se renovavam porque, a cada aula, as áreas de conhecimento propunham uma atividade de leitura diferente da anterior e renovavam sua composição com as outras. Mudou também o campo de intersecção, porque todo texto é um produto inédito.

Vamos dar um exemplo de como isso acontece, analisando as atividades planejadas para o texto “De Maria à Mariazinha” (SUPLICY, 1985), que foi seguido por uma entrevista feita por professores de História e Língua Portuguesa com personalidades femininas da região. O gênero textual – a entrevista/depoimento – pressupõe o interesse em dar voz a alguém. Quando esse objetivo encontra-se menos focado, o articulista prefere o discurso indireto. No caso, a introdução chama a atenção do leitor para a importância que um depoimento como aquele tem para que as futuras gerações possam compreender um fato da nossa história: a discriminação da mulher na sociedade. Sob qual ângulo cada disciplina estabeleceu seu foco de leitura? Qual foi o enquadre escolhido por cada uma? Para entender essa lógica, basta observar os objetivos indicados nas aulas. No caso do nosso exemplo, Fundamentos Sócio-Filosóficos, Geografia e História chamaram a atenção do aluno para a violência e a empregabilidade da mulher em períodos temporais diversos e expandiram essa observação com uma informação fora do texto: a importância que teve para o nosso país a riqueza gerada pelo trabalho feminino. Ressaltar esse fato deu ao aluno possibilidade de relacionar o tamanho da contribuição desse contingente de mão-de-obra e a violência da exploração a ele impingida. Isso, sem dúvida, leva a entender que essa riqueza foi conquistada sem nenhum benefício e com grande sofrimento de quem a produziu.

Essa percepção se tornou mais emocional, mais afetiva, na medida em que veio relatada por quem a experimentou na pele. Nesse caso, a entrevista é uma ótima escolha de gênero, porque promove contato direto com a forma de expressão oral desse grupo. O reconhecimento da importância e da dignidade das mulheres é reforçado, pelos estudos dos níveis de linguagem, em Língua Portuguesa, pela compreensão de que as variações lingüísticas não constituem erros, mas resultados de processos sociais e históricos. Assim, as disciplinas de Fundamentos Sócio-Filosóficos, Geografia, História e Língua Portuguesa, juntamente com a Oficina de Teatro, convergem para um ponto que as ultrapassa, mas também as une: a valorização de um grupo social que ainda sofre as marcas da violência impostas nos séculos anteriores, estendidas, hoje, como preconceito e desigualdade social.

E, se as áreas de História, Fundamentos Sócio-Filosóficos e Geografia assinalaram essa relação, suscitando a comparação entre passado e presente, a Língua Portuguesa e o Teatro suscitaram a produção coletiva de seminários e debates calorosos como uma forma de reflexão e viagem através dos tempos em busca de uma saída renovadora para um velho padrão de violência e discriminação social. Por fim, um grupo de alunos transformou esses estudos em um gênero textual dramático, culminando com uma apresentação cênica, através do projeto “Teatro para Todos”, intitulada “*De Marionete à mulher*”, que só foi possível quando as disciplinas trabalharam lado a lado em aspectos distintos de um único problema. No caso que acabamos de analisar, os componentes distintivos das disciplinas (a produção de riqueza, a variedade lingüística, a noção de inclusão e equidade, a produção da mulher por várias instâncias que detêm o poder do discurso) serviram ao objetivo comum de diminuir a ignorância que leva ao preconceito e à desvalorização de uma parcela da população que ainda hoje é a mais explorada. Nenhuma das disciplinas citadas conseguiria, sozinha, alcançar esse resultado. Ele só foi possível através desse projeto interdisciplinar, que propiciou aos nossos alunos o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, ou seja, esses sujeitos aprenderam, através de suas próprias ações, sobre os objetos do mundo.

CONCLUSÃO

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo se tornou a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista, era compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, ambiente, etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade, que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação deve ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

A interdisciplinaridade deve ser entendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral, pois a relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Na teoria do conhecimento de Piaget, o sujeito não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido a ele por um ato de benevolência. É o sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo. É ele, como sujeito autônomo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

In-ter-dis-ci-pli-na-ri-da-de. A palavra é comprida e, para a maioria, indecifrável. É talvez o mistério que faz essa idéia ser tão sedutora. O que é ser interdisciplinar, então? “É tentar formar alguém a partir de tudo que você já estudou em sua vida”, define Ivani Fazenda (2003, p.36). O objetivo dessa metodologia, na opinião dessa autora, serve para “dar visibilidade e movimento ao talento escondido que existe em cada um de nós” (FAZENDA, 2003, p.79). Em outras palavras, a idéia é falar de questões profundas de forma simples. Assim, o professor que desenvolver trabalhos interdisciplinares deve desembocar em coisas que eram impossíveis de abordar em educação há anos atrás, como o amor, a

eqüidade social, a inclusão e a beleza. Segundo Fazenda (2001), na dimensão explorada pela interdisciplinaridade, não basta ser bom de conteúdo. É preciso ser belo. "Uma coisa bonita não precisa ser explicada, ela toca você no seu sentido maior, no sentido de existir" (p.52). Por isso, experimentar nossa história e conhecer a essência do que somos é entender e viver a linguagem expressiva, vivenciando o passado no ato cênico do presente para construir o futuro.

Assim, pensar a interdisciplinaridade como processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento "*capaz de romper as estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber trabalhando em parceria*", conforme afirma Schön (2000), é, sem dúvida, uma tarefa que demanda, de nossa parte, um grande esforço no rompimento de uma série de obstáculos ligados a uma racionalidade extremamente positivista da sociedade industrializada.

A interdisciplinaridade, como aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista, aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, na articulação de novos paradigmas curriculares e na comunicação do processo de perceber as várias disciplinas; nas determinações do domínio das investigações, na constituição das linguagens partilhadas, na pluralidade dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização da parceria. Essa realização integrativa-interativa nos permite visualizar um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante e isenta de qualquer visão parcelada, superando-se as atuais fronteiras disciplinares e conceituais.

Face a essas idéias, torna-se necessário repensar a produção e a sistematização do conhecimento fora das posturas científicas dogmáticas, no sentido de inseri-las num contexto de totalidade. Dessa forma, a complexidade do mundo em que vivemos passa a ser sentida e vivida de forma globalizada e interdependente, recuperando-se, assim, o sentido da unidade, a qual tem sido sufocada pelos valores constantes do especialismo.

Todavia, trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e a objetividade de cada ciência. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências, e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas em que possam estabelecer as conexões possíveis. Como observa Schön (2000, p.26), "*a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas*".

Podemos pensar que um ensino que conciliasse diferentes conceitos, de diferentes áreas, que integrasse as várias disciplinas e fosse capaz de substituir a fragmentação pela interação, daria ao sujeito a oportunidade de aprender a relacionar conceitos e, conseqüentemente, de construir novos conhecimentos, com muito mais autonomia e criatividade. Mais autonomia, porque ele teria aprendido a considerar fatores de diferentes

ordens na realização de seus objetivos, inclusive de aprendizagem. Mais criatividade, porque a prática de relacionar implica também a arte de encontrar combinações inéditas, ousadas, saídas novas para velhos problemas. Esse seria um ganho inestimável do processo de ensino no novo milênio.

Outro aprendizado importante que essa nova forma de pensar traz em seu bojo é o fato de que as experiências bem-sucedidas de integração incentivam a disposição para buscar relações de complementaridade e estabelecer parcerias. A convivência com o outro, por sua vez, obrigatoriamente impõe a necessidade de administrar os conflitos e desentendimentos provocados pelas diferenças; de compreender a importância de considerar todas as colaborações possíveis; de respeitar e valorizar todos os campos de conhecimento, apesar das divergências. Nesse sentido, não é exagerado dizer que a convivência das disciplinas pode ser uma estratégia para desenvolver a noção de tolerância. Enfim, isso significa romper com as fronteiras do conhecimento escolarizado, transformando-o em uma postura de compromisso com a reflexão-ação-transformação social, através da razão e da emoção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: MEC, SEF, 1998.

CARMO, Vlademir. **O Ato de Fazer Teatro**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUARTE, Junior. **Por que Arte-Educação?** São Paulo-Campinas: Papirus, 1983.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003.

GRECO, M. **Interdisciplinaridade e revolução do cérebro**. São Paulo: Pancast, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JANÔ, Antônio Januzelli. **A aprendizagem do Ator**. São Paulo: Ática S/A, 1986.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPOLIN, Vila. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1992.

SPRITZER, Mirna. **A formação do Ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SUPLICY, Marta. **De Mariazinha à Maria**. Petrópolis: Vozes, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Ritter dos Reis, 2001.



CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA TEORIA E NA PRÁTICA

Cristiane Fensterseifer Brodbeck¹

INTRODUZINDO...

Não tenho o objetivo nem a pretensão de esgotar as discussões sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, mas de instigar a discussão de alguns pontos aqui brevemente apresentados. Esses são frutos de uma vivência de mais de quinze anos, como professora de Currículo por Atividades – Anos Iniciais; de Ciências e Biologia – Anos Finais e Ensino Médio; de disciplinas (Ciências Naturais no Processo Educativo, Práticas de Ensino – Ciências e Biologia) em cursos de formação de professores do Ensino Superior e de projetos de Educação Ambiental, envolvendo todos os níveis de ensino. Também não me ocuparei aqui em “receitar” atividades práticas e/ou de experimentação de Ciências, pois aposto no papel ativo do professor e não meramente técnico, reduzido à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua comunidade profissional.

REFLETINDO SOBRE PRÁTICA E TEORIA E VICE-VERSA

Mesmo quando ainda era professora dos anos iniciais, em que, muitas vezes, se privilegia apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, tinha as inquietações voltadas ao Ensino de Ciências. Questionava-me sobre o porquê de ensinar / aprender Ciências? Quais eram os objetivos e as habilidades próprios do Ensino de Ciências? Qual era a metodologia mais adequada para se ensinar Ciências?

¹Bióloga; Licenciada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Mestre em Educação Ambiental - Fundação Universidade Federal de Rio Grande - FURG; Mestre em Educação - Universidade Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora da Feevale e da UNISINOS. E-mail: cris.eds@terra.com.br.

Penso que as questões anteriores se devem ao fato de que não me recordo de quase nada das minhas aulas de Ciências do Ensino Fundamental. Lembro-me de ter ido ao pátio da escola, na sexta série, observar o gineceu e o androceu das flores e também de um trabalho que realizei de tema, na qual tinha que classificar as folhas de acordo com o formato do limbo. Não queria a mesma coisa para os meus alunos. Sempre me questionava sobre o que ficaria das minhas aulas de Ciências. O que lembrariam meus alunos? O que de fato seria significativo, que merecesse permanecer em suas memórias?

Para Regina Maria Rabello Borges e Roque Moraes (1998), um “bom”² Ensino de Ciências sem atividades práticas, sem experimentação é quase inconcebível. No início da minha experiência profissional como docente, mais intuitivamente do que de fato embasada em alguma teoria, já acreditava que a vivência, a prática, a experimentação eram as palavras-chave no ensino-aprendizagem da disciplina. E associava a elas as famosas habilidades “científicas”: a investigação, a observação, a coleta de dados, a comparação, a testagem de hipóteses, a conclusão, entre outras.

Demétrio Delizoicov e José André Angotti (1994) destacam como habilidades próprias de Ciências Naturais a observação; a classificação; o registro e a tomada de dados, a construção de tabelas; a análise; a síntese e a aplicação. Os autores (ibid.) também reforçam a importância de aliar a experimentação à reflexão e às construções teóricas. Mesmo sem ter dialogado com os autores, acredito que tinha a melhor das intuições, embora desconhecesse completamente as discussões sobre a precocidade de uma criança com menos de dez anos em desenvolver tais “competências científicas”. Maria Cristina da Cunha Campos e Rogério Gonçalves Nigro (1999) afirmavam, no final da década de noventa, que ensinar Ciências, através da investigação, era sugerido para alunos, a partir dos dez anos, embora alguns estudos da época já apontassem que esse modo poderia ser adaptado às séries iniciais / aos anos iniciais. Atualmente, os especialistas têm apontado que é imprescindível o contato com as Ciências Naturais o quanto antes.

Em relação à teoria, que, segundo Delizoicov e Angotti (ibid.), deve estar associada à prática e vice-versa, questionava-me sobre o porquê de textos prontos / acabados em Ciências, se poderíamos vivenciá-las e construir nossos próprios textos. Hoje, com experiência também nas séries finais do Ensino Fundamental e em outros níveis de ensino e com estudo na área, tenho argumentos para o meu questionamento. Textos, conceitos, classificações taxonômicas, etc. fazem parte do cotidiano do aluno de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano); quando talvez, mais uma vez, pouco se experiencie / vivencie Ciências, supondo-se que as habilidades básicas já foram desenvolvidas e que, nessas séries / nesses anos, se realizem as abstrações necessárias para o entendimento do conteúdo. E quais seriam os conteúdos a serem ensinados / entendidos?

²Aspas minhas.

³Cabe, aqui, explicitar que para mim a Ciência é contestável; o conhecimento científico é “produto de atividade humana, impregnado de valores e costumes de cada época, que se alteram nos novos conceitos” (Daisy Lara de Oliveira, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's⁴ – organizam os conteúdos de Ciências dos anos iniciais em três blocos. São eles: ambiente, ser humano e saúde e recursos tecnológicos. Nas séries / nos anos finais do Ensino Fundamental têm-se um quarto eixo: Terra e universo. A partir do desenvolvimento dos blocos temáticos, acredita-se que o Ensino de Ciências ajudará o aluno a compreender o mundo em que vive. Pergunto-me: é possível essa compreensão atualmente? E não basta que o aluno o compreenda, mas que apresente atitudes positivas em relação ao ambiente, formule questões e proponha soluções sobre ele, entenda a saúde como um bem individual e coletivo, use a tecnologia de maneira correta, entre outras capacidades (Brasil, 2000).

Sem entrar no mérito da discussão sobre as capacidades sugeridas pelos PCN's há dez anos, haveria necessidade de uma Educação Ambiental⁵, se, de fato, nossas aulas⁶ de Ciências estivessem ajudando na referida compreensão de mundo, de ambiente e no desenvolvimento de tais habilidades? Conforme Paula Brügger (1996), o adjetivo "ambiental", na educação brasileira, passou a ser usado na década de 80. O processo educativo desenvolvido até então foi questionado por diferentes autores. Mauro Grün (1996) parte do princípio de que do momento em que nascemos vivemos no ambiente. Então, como existir uma educação não-ambiental? Brügger (1996) questiona: “se antes a educação não era ambiental, o que mudou?”. A autora (ibid.) afirma que o surgimento de uma Educação Ambiental pressupõe que a educação tradicional não tem sido ambiental. Lílian Paula Arraga (1998) concorda com essa autora, quando afirma que a educação tradicional, demasiado abstrata e parcelada, não tem dado conta de preparar as pessoas para enfrentar a complexidade da realidade.

O movimento de repensar a educação tradicional é umas das importantes contribuições da Educação Ambiental. Ela “não contém uma especificidade isolada, desconectada; ela só existe na estreita relação da produção de um fazer educação mais amplo com processos de transformação de toda a educação” (Fábio Cascino, 2000). Uma educação em que o aluno seja um sujeito ativo do seu processo de ensino-aprendizagem.

⁴Os PCN's foram elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura– MEC, em 1998. Nasceram da necessidade de construção de uma referência curricular nacional. Apresentam uma proposta de reorientação curricular para as secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios do Brasil. Há inúmeras críticas a eles, que vão desde a sua concepção até a sua implementação nas escolas.

⁵Existem tantas concepções de Educação Ambiental quanto de Educação, o que é de extrema importância, pois a homogeneização do discurso e da compreensão sobre Educação Ambiental na sociedade, conforme Mauro Guimarães (2000), superficializa – com perda do caráter crítico –, a amplitude da crise ambiental. Na Conferência de Tbilisi, em 1977, a Educação Ambiental foi definida, segundo Genebaldo Freire Dias (2001), com privilégio do conteúdo e da prática da Educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Nos dias atuais, esse conceito ainda é aceito.

⁶Quando me refiro às nossas aulas, me incluo como professora.

Um processo que questione para quem se está ensinando. Oliveira (1999) parte de uma visão que considera o aluno como um sujeito constituído social e culturalmente. E alerta-nos sobre outros conhecimentos, para além dos científicos, que devemos considerar. Entre eles, o senso comum e as crenças religiosas.

Nélio Bizzo (1998) também nos lembra que, ao ensinar Ciências, devemos considerar as características do aluno, incluindo sua capacidade de raciocínio e seus conhecimentos prévios, também chamados pelo autor (ibid.) de conhecimentos cotidianos. Moraes (1998) sugere como princípio metodológico de Ciências que a criança construa novos conhecimentos, partindo dos conhecimentos que traz para a escola, ou seja, os chamados conhecimentos prévios de Bizzo (ibid.).

Considerando os alunos como sujeitos sociais e culturais e os conhecimentos constituídos culturalmente, os professores de Ciências passam de transmissores de conhecimento científicos a investigadores do pensamento dos alunos, interpretando suas hipóteses, considerando seus argumentos e analisando suas experiências nos contextos culturais (Oliveira, 1999). A minha consideração inicial, em relação aos textos prontos, vem ao encontro da preocupação da autora (ibid.) em modificar o papel do professor de Ciências. Como ela, aposto em um professor investigador / pesquisador.

Nesses quinze anos, assumi a postura em que acredito, ou seja, a de uma professora pesquisadora, tanto em relação aos alunos quanto em relação aos próprios conteúdos de Ciências e Biologia e as relações destes com outras disciplinas / áreas e também das teorias educacionais e de Educação Ambiental. Em 2000, iniciei na linha Estudos Culturais⁷, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, a qual ampliei meus estudos para além dos muros escolares.

ADENTRANDO NOS ESTUDOS CULTURAIS

Com o surgimento do campo dos *Estudos Culturais*, a cultura ganha centralidade. Ela é vista como um campo de luta, na medida em que institui / impõe significados e constitui o sujeito. Os sujeitos constituem-se no atravessamento dos discursos, nas políticas de representação. Não se distingue mais alta cultura de baixa cultura. Maria Lúcia Castagna

⁷Não há uma definição única que dê conta de expressar o que são esses estudos. Destaco algumas definições enunciadas, as quais buscam marcar alguns elementos constitutivos do campo. Fernando Hernández (1999) conceitua os Estudos Culturais como um dos campos de saber capaz de conduzir a uma nova perspectiva de entendimento do mundo, justificada pelas suas referências culturais que ampliam o próprio conceito de cultura. Para Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995), estes estudos constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar, algumas vezes até visto como contradisciplinar, que atua na tensão entre suas tendências, para abranger tanto uma concepção ampla - antropológica - de cultura quanto uma concepção estreitamente humanista. “Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (ibid. 13). Tais estudos incluem, também, análises sobre a forma como a cultura opera na instituição de identidades, bem como das visões de mundo que os sujeitos partilham.

Wortmann (2005), referenciando Cary Nelson et alli. (1992), afirma que os Estudos Culturais têm como argumentação central o estudo de todas as formas de produção cultural, “em relação a outras práticas culturais e estruturas históricas, incluindo-se aí o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas” (ibid. p. 167).

Os produtos / artefatos culturais: livros, programas televisivos, filmes, propagandas publicitárias, entre outros, são tratados como pedagogias culturais, uma vez que apresentam uma rede de produção / jogos por imposição de significados, instaurando uma produtividade incrível. A Educação, a partir dos Estudos Culturais, tem conduzido discussões sobre as pedagogias culturais, expressão utilizada por Henry Giroux (1995), Peter McLaren (1995), Shirley Steinberg (1997) e Douglas Kellner (2001), para se referir à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Lidar com tal perspectiva amplia a visão dos aspectos envolvidos no processo educativo, permitindo-nos entendê-lo para além da escola.

As análises culturais dessas pedagogias têm como foco a interpretação da cultura. São interpretações parciais, que partem do princípio de que as “verdades” são relativas e de que as “realidades” são construções sócio-culturais. Existem “verdades”, mas são produzidas neste mundo, dependem dos discursos postos em circulação. Elas passam a adentrar nos processos de instituição de significados, olhando as situações de naturalidade, as instâncias e os processos que as instituem.

Os Estudos Culturais relativizaram a própria Ciência. A partir desses estudos, o seu *status* entra em questão. Como produto da cultura e da sociedade humana, não é mais vista como verdadeira, absoluta, inconteste, legítima, neutra. Sendo assim, seu ensino não pode mais ser reduzido à mera transmissão de conteúdos, como se fossem definitivos. Há a necessidade da compreensão do próprio processo de construção do conhecimento dito científico que está sendo estudado, bem como do seu contexto, suas possibilidades e limitações, inclusive éticas.

Entre outros trabalhos desenvolvidos nessa Linha de Estudos, envolvendo o ensino de Ciências e a Educação Ambiental, cito a minha Dissertação de Mestrado, realizada no PPGEDU da UFRGS, intitulada Lições de natureza no *Sítio do Picapau Amarelo*. Inspirada nos Estudos Culturais, “realizei análises discursivas sobre representações de natureza, e outras que considero estarem a elas articuladas, na última versão da série televisiva (reproduzida em vídeos comercializados inclusive nos supermercados brasileiros) o *Sítio do Picapau Amarelo*, produzida pela TV Globo” (Fensterseifer, 2005, p. 5).

Na vertente de estudos que assumi, as representações de natureza são entendidas como produzidas / construídas em um processo histórico e cultural, apresentado através dos diferentes discursos da nossa cultura, inclusive através dos meios de comunicação de massa, tais como a televisão. Em muitas instâncias, tem sido reiteradamente marcada a necessidade de repensar-se as relações que os seres humanos têm estabelecido com a natureza. Assim, o *Sítio do Picapau Amarelo*, visto como uma pedagogia cultural, também se prestou a esse fim.

Acredito que os Estudos Culturais e suas linhas de pesquisa "irmãs" têm contribuído muito com a Educação, na medida em que produzem discussões e trabalhos que abordam as

diferentes Pedagogias Culturais, ampliam a visão de educação para além da escola, analisam a forma como a cultura opera e o interesse no seu consumo, preocupam-se com a formação da identidade e da subjetividade, entre outros aspectos. As leituras que venho realizando na Educação, seja ela ambiental ou não, embora Rolston, Bowers e Orr (apud Grün,1996) afirmem que toda educação é educação ambiental, têm contribuído muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

FINALIZANDO...

Muito mais do que respostas, lanço questões, inquietações, dúvidas. Registro das minhas andanças como professora / pesquisadora / investigadora em uma busca incessante de ensinamentos significativos, ora contando com a ajuda / dialogando com autores modernos, ora pós-modernos. Registro, através das experiências vivenciadas, de caminhos e descaminhos, de quem acredita na responsabilidade do professor, de quem acredita que o profissional da educação pode fazer toda a diferença. Que diferença tenho feito na vida dos meus alunos com minhas aulas de Ciências?

REFERÊNCIAS

- ARRAGA, LÍlian Palma. Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental. In: **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**. Estados Iberoamericanos, n. 16, p. 65-99.1998.
- BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 1998.
- BORGES, Regina Maria Rabello; MORAES, Roque (Org.). **Educação em ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRÜGGER, Paula. **Educação ou adiestramento ambiental**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.
- CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental, princípios e práticas**. 7ª ed. São Paulo: Gaia, 2001.
- FENSTERSEIFER, Cristiane. **Lições de natureza no Sítio do Picapau Amarelo**. Porto Alegre:

PPGEDU/UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

GIROUX, Henry. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henri; MCLAREN, Peter. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: Silva, T. T.; MOREIRA, M. A. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes. 1995.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. 2ª ed. Campinas (SP): Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: No consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Estudios Culturales y lo emergente en la educación**. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Praxis, n. 285, noviembre. 1999.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MORAES, Roque. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: Uma Introdução*. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Daisy Lara de (org.). **Ciências Nas Salas de Aula**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz H. et al. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1997.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais)*. IN: SILVEIRA, Rosa Hessel (org.). **Cultura, poder e educação - Um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Editora da Ulbra, 2005.

A EXPLORAÇÃO DA LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO DA ARTE COM ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS (NEES)

Tasmânia de Bitencourt Braga¹

Na atividade profissional que exerço, professora de Arte, procuro estudar e desenvolver a Leitura de Imagem para educação estética. A aplicação e o uso da imagem são realizadas não apenas como recurso e sim como a referência mais importante para o desenvolvimento de um vocabulário visual rico e possível de ser explorado pelo aluno como seu conhecimento. “Hoje o estético está na ordem do dia, já que dizem ser a nossa a civilização da Imagem.” (MEIRA, 1999.) Acredito que o acompanhamento, a mediação e o estímulo ao aluno à inserção ao mundo das imagens e suas múltiplas significações os fazem-nos mais habilidosos, críticos e sensíveis. Assim, estarão mais preparados para dar conta da “civilização da imagem”, como se refere Marly Ribeiro Meira, pois fazemos parte desse contexto. Também no sentido erudito, estético da educação do olhar perspicaz e produtivo, incluindo o auto-conhecimento e auto-estima. “Nada é tão representativo de experiência estética como uma imagem, seja ela algo etéreo, fantástico, ou algo materializado numa forma natural ou cultural.” (idem, 1999.) Historicamente, aprendemos que na educação infantil é fundamental que as crianças desenvolvam a escrita e a leitura. Isso é dado como prioridade, ao contrário do incentivo ao desenho, ao lúdico e exploração de imagens e busca pelos significados. Os desenhos e todo e qualquer tipo de grafismos deveriam estar integrados nos planos de estudo, fazendo parte da aprendizagem e inscrevendo-se na alfabetização. Nas séries iniciais, as crianças falam e desenhavam mais do que escrevem, mais do que lêem frases ou palavras, daí a importância do estímulo à leitura de imagem nesse período, assim, como em todos os outros ciclos de aprendizagem. É necessário, portanto, a formação do conhecimento compreendida pela fala, escrita, grafismos e todas as expressões para que seja possível a permanência na exploração das imagens nas experiências de vida em todas as idades.

¹Professora na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação; Pós-Graduação Especialização em Artes Visuais/Arte Educação: Ensino das Artes Visuais; Licenciatura em Artes Visuais; Bacharelado em Artes Visuais; Aluna PEC/UFRGS/Faced: Arte Linguagem Tecnologia, Ensino da Arte, Semiótica.

Para trabalhar em sala de aula no ensino regular e em projetos extraclasse, uso como metodologia a leitura de imagem, que consiste no estudo exploratório. Basicamente, todo o trabalho é a partir de imagens e da compreensão da produção a partir delas. A exploração das imagens na maioria das vezes podem partir da História da Arte, da estética do cotidiano e todo tipo de mídia. Nesse contexto, estão inseridos também os alunos com necessidades especiais de aprendizagem (NEES). São alunos participantes de todas as atividades propostas na disciplina de Arte e em, dois projetos desenvolvidos na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, RS. Às vezes, é necessário adaptar objetivos específicos de acordo com habilidades e necessidades de aprendizagem.

Para exemplificar o desenvolvimento de trabalhos com a aplicação e uso das imagens, apresentarei como relatos de experiências algumas propostas de sala de aula, no Projeto Comunicação e Expressão, desenvolvido no Currículo Ampliado, atividade extraclasse.

O desenvolvimento e aplicação das atividades possuem referências na História da Arte, na mídia, na literatura, nas contribuições dos alunos que trazem suas dúvidas, desejos e gosto pelas imagens, temas que são trabalhados em outras disciplinas, experiências com suas famílias, brinquedos, programas de televisão, esporte (...). Enfim, tudo que contribua, seja pelos interesses ou necessidades de buscar informações e aplicabilidade dos conceitos construídos nas representações.

A idéia de trazer os registros de algumas produções dos alunos portadores de NEES é do lugar de Arte-Educadora. Para compreensão desse processo de aprendizagem, é necessário pensar nas especificidades de cada aluno para o entendimento da maneira que ocorre na prática a construção das imagens e o tipo de comunicação que se estabelece com cada sujeito. A fala sobre o corpo físico dos alunos e das leituras que professor/aluno fazem, a partir do desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão, é pertinente ao processo de ensino aprendizagem. Por isso, quando citados os termos que são da medicina, psicopedagogia e psicologia não é com a intenção de apropriação e afirmação dos diagnósticos. Esses, para o Ensino da Arte, muitas vezes não servem como um julgamento, medida ou condições de impedimento para a aprendizagem. Os diagnósticos fazem diferença, quando indicam ao professor sobre as limitações físicas e quais as possibilidades de intervenções que favorecem as trocas iniciais entre professor/aluno e vive-versa. Através do Ensino da Arte, exploro idéias, alterando e subvertendo ordens para pensar o corpo como parte, continuação e prolongamento das expressões, sendo um dado fundamental, passível de mediação, intervenção e transformações, por mais lento que o processo de interação possa parecer. Nesse sentido, estou me referindo ao processo de desenvolvimento gráfico/plástico especificamente de uma aluna.

Em 2004, conheci a aluna Ana Beatriz, na Instituição de Ensino Feevale, em Novo Hamburgo, RS. Apresentava algumas limitações para se movimentar, com a coluna um pouco curvada e aparentemente com encurtamento em uma das pernas, assim como parecia não ter controle e domínio no manejo com suas mãos. Nesse período, a Ana passava pelo processo de controlar os esfíncter e cirurgias de reconstituição do céu da boca. Como conseqüência, salivava em tempo integral na sala de aula. Na comunicação verbal pronunciava alguns sons, tinha diagnóstico chamado de Síndrome do Q 21 +. No início do

meu trabalho com a aluna, em 2005, ela estava com 15 anos, nos comunicávamos através das expressões faciais, imagens e produções gráficas. Foi muito fácil e muito rápido que nos fizemos entender, pelo interesse que ela sempre demonstrou pelo ensino da Arte. No início do ano letivo, contava com o acompanhamento da professora Ana Lúcia, em um trabalho de bidocência. A professora acompanhava, mediando as atividades que eram propostas para a aluna. Estabelecemos algumas combinações para que fossem preservadas e assistidas todas as manifestações expressivas, mesmo sendo, às vezes, complexo pegar os lápis e auxiliar a aluna a controlar a ansiedade, tamanha era sua vontade de desenhar. Nos dois primeiros meses, pude contar com este apoio no trabalho. Foi fundamental observar os manejos que a professora dispunha com a aluna. Logo, fui adaptando-o para meu trabalho, pois estávamos, também, adaptando a aluna e o grupo para que estivéssemos sem a companhia dessa professora que atenderia outros alunos.

O ambiente de trabalho no atelier é diferenciado das outras salas. A minha primeira preocupação foi em dar segurança para Ana Beatriz, estando tranqüila e sentindo-se bem ao meu lado. Nos primeiros dias, não exigia muito para que eu conseguisse também atender e orientar seus colegas. Depois que ela desenvolvia as suas tarefas, pedia para que circulasse junto comigo pelo atelier, com as mãos para trás para evitar que amassasse algum trabalho ou tivesse algum tipo de atrito ou rejeição do grupo. Nesse período, ainda não controlava a intensidade do toque de suas mãos. Também aproveitava para que ela observasse a produção dos colegas. A segunda preocupação foi em busca do desenvolvimento da autonomia, por exemplo: buscar o lixo, ir ao banheiro, lavar as mãos, guardar os materiais, ter paciência para me esperar para ser atendida. Ela costumava me puxar pelo braço e até segurava-me para que eu ficasse ao seu lado. Foi onde começou os limites. Toda vez que isso acontecia eu lhe dizia: “assim machuca o braço da professora Tas. Pode me chamar e aguardar, logo estarei te atendendo”. Isso se repetiu muito. Outra questão de imposição dos limites foi com a salivação. Enquanto não secasse sua boca e as mãos, não iniciaria os trabalhos. É claro que não tomei essa atitude logo nas primeiras vezes, isso foi aos poucos. O tempo suficiente para observar e analisar o que era bom e produtivo para as questões de autonomia. Uma tarefa difícil, pois ela é linda e muito sedutora. Quando nos estranhávamos, ela, às vezes, chorava. Os limites não poderiam ser tão rígidos, tinha receio de perder a confiança da aluna. Em todas as aulas, eu procurava estar com algum acessório como colar, pulseiras, anéis, usar meu avental que eram objetos de seu agrado. Também levava os meus livros para lhe mostrar imagens, pois sempre apreciou a Arte. Mesmo sendo difícil controlar sua ansiedade para o nosso trabalho com lápis de cor, pincéis, tintas, telas e papéis, foi importante e fundamental controlar o excesso de salivação e, hoje, percebo o quanto isso foi um ganho em termos de consciência do seu corpo.

Quando iniciamos este trabalho, seu grafismo era irregular, mas ela tinha a intenção de representar, como se fosse em algum momento da fase bem inicial do desenvolvimento do grafismo. Com as tintas, sempre demonstrou muito mais intimidade do que com os materiais secos. Com as pinceladas, ela tem o retorno mais rápido, pois visualiza seus gestos e a materialidade das cores. Muitos pincéis e canetinhas foram fortemente apertados, lápis com pontas quebradas até que suas mãos se suavizassem para o grafismo. Houve suavidade somente no toque porque na expressividade continua intensa. A delimitação dos temas de

trabalho foi outro aspecto positivo. Em 2005, trabalhamos insistentemente com o tema árvores, até o domínio da forma, depois flores, frutas e assim seguindo. Primeiro foram as formas do seu interesse, depois fui interferindo com as relações que podíamos estabelecer. Para melhor visualização de quem é leigo ou de quem não participou desse processo, organizei os desenhos na ordem em que eles foram produzidos. Nas figuras, segue parte desse processo de desenvolvimento da representação do formato de árvores.



Figura 1: Primeiras representações de árvores.

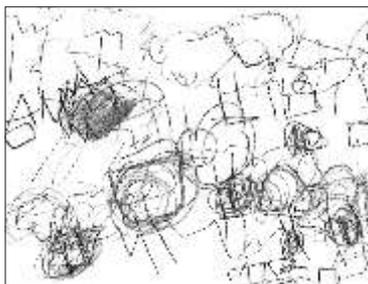


Figura 2: Formato do tronco e copa.



Figura 3: Árvore, flor, figura humana e sol.

Para que a Ana visualizasse diferentes árvores e as representações, começamos pelo desenho em sala de aula e pelas representações dos colegas, como podemos observar no exemplo da figura 1. Na fig. 2, as representações das árvores possuem troncos e copas com maior definição. Organizei vários materiais de livros, revistas, jornais e obras de arte todas com o mesmo motivo e propósito. Também levei a aluna para tocar e observar as árvores do pátio da escola e combinei com sua mãe que explorasse esse tema em outros momentos que fossem oportunos. Pode-se perceber o crescimento no desenvolvimento da forma, juntamente com o detalhamento. Em cada ordem de exercício, foi possível agregar um pedido novo, uma nova observação construída em mínimos detalhes que, ao final do processo e até os dias de hoje, fazem toda a diferença. Em momento algum, a aluna se negou a realizar as atividades propostas, embora às vezes demonstrasse cansaço, preguiça de pintar e contornar. Ela finalizava suas tarefas através da combinação e registrava seu nome em seus desenhos. Também precisava ouvir se está tudo OK, ou se ainda precisava continuar seu trabalho. Ficava muito satisfeita em participar das exposições coletivas, reconhecia suas representações e contextualizava-as, mesmo que passasse dias da data que havia realizado. Uma outra característica da contribuição das leituras de imagens foi no momento em que o grupo estava reunido em torno das respectivas produções. Era a hora de encontrar novas soluções para desenhar e pintar, assim como ouvir a opinião dos outros.

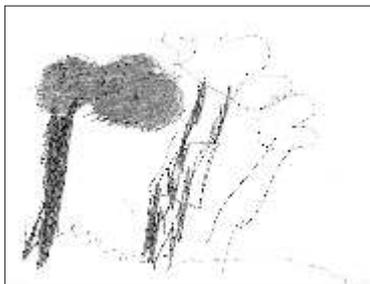


Figura 4: Continuação da representação das árvores.



Figura 5: Formato e pintura das árvores.

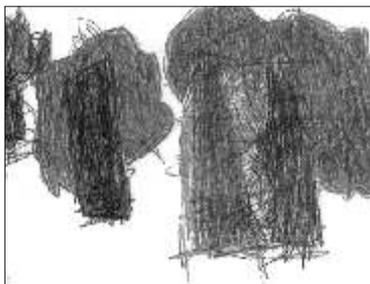


Figura 6: Detalhamento na representação das árvores.



Figura 7: Cor, linha, forma e contorno das árvores.

A seqüência das figuras 4, 5, 6 e 7 estão colocadas deste modo para que seja possível acompanhar o desenvolvimento das representações das árvores quando as alterações da forma. Nesse processo, pode-se identificar que as linhas tornam-se mais precisas e também a pintura, assim como a organização no espaço de trabalho. A pintura e as definições no contorno aparecem com propriedade. Todo o trabalho de desenhar, pensar, visualizar árvores ocorreu em 2 meses, em dois períodos semanais. O que chamou-me a atenção, além da excelente produção gráfica, foi a paciência e o empreendimento da aluna. Em alguns momentos, achei que seria muito repetitivo e exaustivo, não fosse o desejo e interesse da Ana Beatriz. O reconhecimento de sua dedicação aparece no processo e também foi reconhecida no grupo como um exemplo de desenvolvimento das habilidades que podemos construir através do desenho e do estudo das formas, quando pretende-se alcançar objetivos. O fato de reconhecermos os avanços nas representações, enquanto grupo, reforça a idéia de que para desenhar é preciso dedicação, empenho, estudo, repetições e continuidade. A figura 7 encerra os exemplos de desenhos das árvores. É o exemplo do uso da cor, o contorno preto com canetinha. Através das imagens, diferenciava o desenho de apenas uma árvore e de que com as árvores poderia construir uma paisagem como aquelas que estava acostumada a observar. Ana Beatriz continua desenhando árvores e também pronuncia a palavra.

Outro exemplo de produção, a partir da observação e estudos de imagens, são as figuras 8 e 9. Na figura 8 desenhos de maçãs e bananas, foram realizados inúmeros exercícios entre eles desenhos de observação. A figura 9 é parte do processo de pintura e construção de composições para Natureza Morta. O conteúdo não foi específico para a aluna e sim em comum a turma 411 F.



Figura 8: Desenhos de maçãs e bananas.

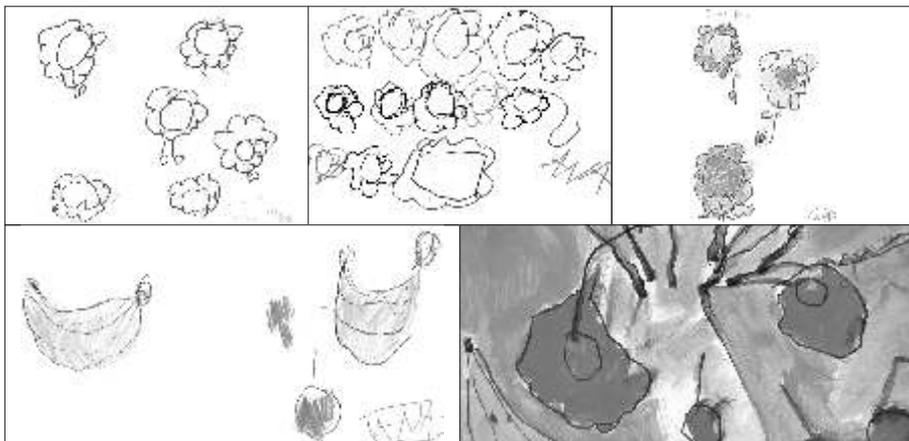


Figura 9: Desenho de flores e processo de composições para Natureza Morta.

Pude antes sensibilizar a Ana para que já estivesse atenta com o seu olhar para essas questões da forma das flores e das frutas que podem ser observadas em outros lugares com mais frequência que na escola e são ricas de informações visuais. O apoio da mãe foi fundamental, pois bastava que eu lhe informasse o tema e assunto que estávamos estudando e ela viabilizava para que Ana pesquisasse e visualizasse em casa. A exemplo de uma bananeira, em que puderam colher a fruta para o desenho de observação em sala de aula.

Os primeiros registros de desenhos do corpo, quando especificamente a Ana Beatriz iniciou a representar a figura humana, não estão neste trabalho. Os registros que aqui seguem é do momento que tenho acompanhamento. As informações que fui buscar consta que eram menores, as partes entre tronco e cabeça desmembradas, o tronco

basicamente era formado por duas linhas horizontais. A face sem detalhes e, às vezes, sem ordenação, como o par de olhos e os espaços entre nariz e boca. Ficamos um tempo significativo com essa forma de representar, pois tudo que eu estava propondo, aparentemente, não fazia diferença na maneira da Ana olhar e representar, nem mesmo demonstrava a intenção de trazer um sinal novo para os desenhos da figura humana. Isso colocado na prática sobre o ato de desenhar, mas, em todos os momentos, quando indicava, selecionava ou recortava imagens ou palavras produzia conhecimento e os trazia para suas representações. Depois que se sentia mais segura, foi sutilmente se expressando com os olhos ou se mostrando reticente em dar o primeiro passo em direção ao que era novo. Depois que experimentava um material diferente, expressava o quanto precisava romper com as questões que envolviam a exposição do seu conhecimento ou aquilo que desejava saber, esclarecer, questionar ou colocar da sua maneira que, embora eu interferisse, tentava deixá-la segura, garantindo-lhe seus valores e autoria de sua produção. A partir daqui os desenhos apresentados serão com ênfase na representação da figura humana. O tema do trabalho em sala de aula foi o Brasil na Copa do Mundo em 2006, no auge dos jogos e toda movimentação visual e transformação das cores; todos no clima verde amarelo. A combinação foi a seguinte: após a conclusão do trabalho individual, um menino e uma menina poderiam sentar com a Ana Beatriz para desenharem juntos, se quisessem. São as figuras 10, 11 e 12 que exemplificam essa produção. Para minha surpresa, foi uma experiência bem sucedida. Primeiro houve a representação do menino, depois conversaram e observaram os detalhes. Ela escreveu os nomes de quem desenhou, depois retomou a bandeira, os símbolos, as bolas e, por último, foi convidada a desenhar uma figura humana, conforme a indicação no desenho. A expressão facial foi de sorriso, esboçou a intenção de diferenciar o corpo de menino e menina. A figura 11 é outro exemplo do trabalho em duplas, dessa vez com uma colega menina. Observa-se a indicação dos detalhes semelhantes na figura 12.



Figura 10: Desenho em dupla com o colega menino.

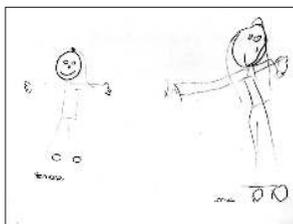


Figura 11: Desenho em dupla com a colega menina.

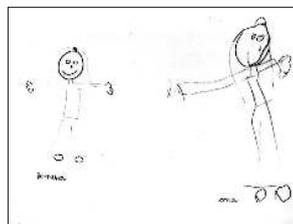


Figura 12: Detalhes e semelhanças.

Os exemplos de produções a partir daqui foram realizados em 2007. Nesse ano, iniciei o Projeto Comunicação e Expressão com atendimento individualizado e extraclasse, graças ao apoio e incentivo da direção da Escola. Nessa proposta de trabalho, as atividades são diversificadas, experimentações com diferentes materiais e atenção pontual e direcionada ao aluno com necessidades especiais de aprendizagem. As aulas ocorrem uma vez na semana com a duração de 50 minutos. É um momento especial para diálogo,

interação, um lugar e espaço diferenciado para que eu possa olhar e, a partir daí, retornar com suprimentos para que o aluno esteja sendo contemplado no que diz respeito às representações, expressões e à comunicação. Em algumas propostas, também, é possível rever o que está sendo trabalhado em sala de aula. Nas seguintes figuras 13, 14 e 15, há uma seqüência de desenhos da figura humana. Na fig. 13, desenho de 3 colegas, pedi que Ana Beatriz desenhasse as meninas, com a intenção de identificar essa diferenciação ou como ocorre essa diferença de expressão de gênero em seu grafismo. Antes organizava o espaço, pois quando fez a primeira sabia que necessitaria de espaço para desenhar mais duas figuras humanas. A questão do espaço também foi, sempre que possível, discutida. Ela prestava atenção nessa questão do espaço. Antes era preciso apanhar outra folha para concluir uma única ordem de exercício. Isso foi um reflexo da capacidade de organização e ordenação construída em seus desenhos. Outro sinal diferente que percebi é que, às vezes, circulava a escrita do seu nome. Eu pedia que o nome fosse a última coisa a fazer, porque isso lhe mostrava que não havia concluído e que ainda tinha muito a ser trabalhado. Na fig. 14, primeiro desenhou com lápis, depois contornou com caneta de cor preta; o preto porque visualiza com mais facilidade e também é familiar ao contorno que seus colegas fazem, representando um menino e do lado direito a menina. O contorno é um recurso gráfico importante. Com a Ana, insistia nisso para que definisse traços e limites das partes dos seus desenhos. A partir desse contorno mais definido, ela obtia retorno visual, principalmente quando concluía, observava e demonstrava satisfação. Esse reconhecimento foi um retorno maravilhoso, esboçava felicidade com aquilo que era mérito seu.

Também, tivemos ganhos na coordenação com as mãos, hoje pega seus lápis com autonomia. No início do nosso trabalho, apresentava dificuldades motoras. Hoje, ainda apresenta, mas consegue manipular papéis sem amassá-los e os traços em alguns desenhos estão mais suaves. Na fig. 15, achei um charme o último desenho, na representação do cabelo fez duas chiquinhas. Foi um sinal dos detalhes que observava e estava conseguindo transpor para seus desenhos. Ainda nesse mesmo desenho, representou um dos braços com pulseira. Ela indicou as pulseiras que estavam no meu braço, no momento de comunicar e apresentar seu trabalho. Em muitas das representações da figura humana ela desenhava o umbigo, só que não era apenas umbigo. Era um umbigo com *piercing*. Contou-nos, mostrando o lugar no seu corpo. Conversando com a mãe, ela confirmou que era um desejo e que a Ana achava lindo quem usava *piercing*.

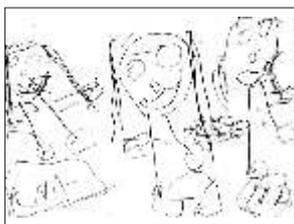


Figura 13: Desenho de 3 colegas.



Figura 14: Desenho com contorno.



Figura 15: Representação diferenciada no cabelo e pulseiras no desenho menor à direita.

Leituras de Imagem, explorando o Retrato “Mona Lisa”, de Leonardo Da Vinci

Os exemplos de produções, a seguir fazem parte das atividades desenvolvidas no 3º trimestre, ainda em processo, em sala de aula. Os objetivos foram comuns a todos os alunos. Após um trabalho de composição, pintura e Natureza Morta, os alunos foram convidados a investigarem quais os artistas que gostariam de conhecer para estudar o processo de construção e aplicar, nessa pesquisa, alguns ensaios de leituras das respectivas obras, através de desenhos, fala e escrita. Além dos trabalhos práticos, houve uma apresentação para socializarem entre o grupo. A pesquisa da Ana, orientada pela sua mãe em casa, iniciou com a Mona Lisa, que já era de seu conhecimento através de um trabalho de criação de “As Mona Lisa Brasileiras”, realizado na semana da pátria. Na fig. 16, são representações das mãos da Mona Lisa, dessa vez, propus o isolamento das partes, tentando auxiliá-la na construção de mais detalhes. Foram desenhadas inúmeras vezes as mãos da Mona Lisa, observando em seu polígrafo uma impressão em tamanho A4 da obra. A figura 16 é parte do processo de desenho das mãos.

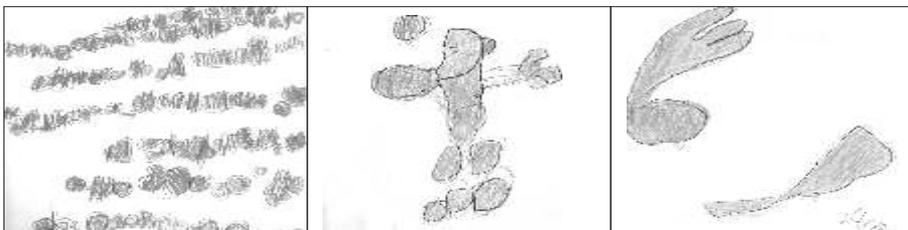


Figura 16: Representação das mãos da Mona Lisa.

Com as representações da figura 17, continuamos no mesmo esquema, mas, dessa vez apenas com a face. Primeiro foi o desenho, depois a definição do contorno. No último desenho, pedi que aumentasse a face da Mona Lisa. Para diferenciar as coisas pequenas e as grandes, combinei que usaríamos as duas mãos, uma virada para outra em formato de concha, criando o espaço necessário, abrindo ou fechando para obter as medidas maiores. Para indicar as coisas pequenas, as mãos ficavam fechadas e erguemos os dedos indicadores, “fura bolo”. Essas expressões foram usadas para imagens a fim de indicar, comunicar, observar as dimensões e o registro do nome, também para eventuais escritas. Quando a Ana tinha dúvidas a esse respeito, imediatamente usava esse recurso, perguntando-me, indicando com suas mãos e dedos o sentido maior ou menor.

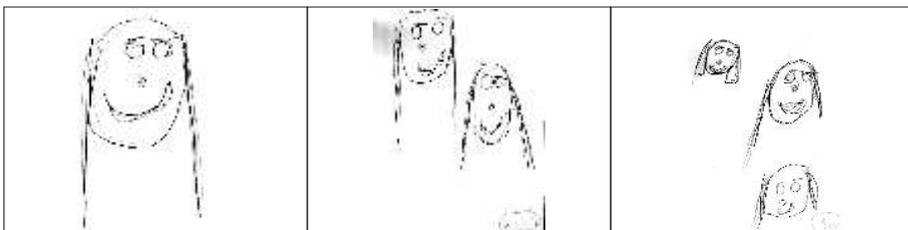


Figura 17: Representações da face da Mona Lisa.

Depois dos detalhes das mãos e face, fomos olhar novamente para o todo, o Retrato inteiro de Leonardo Da Vinci. Hoje, basta que eu lhe mostre as composições e ela organiza sua folha de desenho, localizando e ambientando suas representações. Às vezes, não está disposta, não insisto muito. Se não pode ou não quer naquele momento, deixamos para mais tarde ou para o outro dia. No primeiro desenho da figura 18, desenhou a Mona Lisa de corpo inteiro como fazia nas representações da figura humana. Tentei mostrar-lhe que nessa pintura não enxergávamos as pernas. Nesse momento, não fazia sentido explicar que era uma regra dos retratos o corpo ser retratado apenas até a cintura, colo ou busto. Seguimos na mesma lógica de observação e comparação. Ainda na primeira Mona Lisa, ficamos olhando o decote da blusa ou vestido que a Gioconda foi retratada, que foi representado pelo detalhe em torno do pescoço e peito. Também olhamo-nos no espelho, percebendo detalhes do seu corpo e do meu, roupas e acessórios sempre foram indicados por ela. Também observamos o fundo para que pudesse fazer um para o seu próprio retrato. Representou, ambientando à figura humana em uma paisagem com sol, nuvem, árvores e flores, é o desenho central na figura 18. No segundo desenho da Mona Lisa, retomamos a observação e fomos procurar onde estavam as pernas no retrato, ela concordou que não enxergamos as pernas e os pés no retrato de Da Vinci. No último desenho, depois que concluiu, pedi que escolhesse cores para pintar e contornar as partes que preferisse. Fiquei só observando. Apenas contornou e comunicou-me que escreveria Ana. Antes que ela escrevesse seu nome, sugeri que, então, escolhesse uma parte para pintar. Ela escolheu as mãos. A 3ª. representação foi produzida no dia 24/10/07 e a 4ª. no dia 27/11/07. Em alguns momentos, retomei algumas coisas que fizemos há 30 dias, 60 dias ou mais como a forma do quadrado, triângulo, círculo que trabalhamos no mês de março. Se de imediato não lembrava quando conseguia identificava ou representava e indicava com o seu lápis para que eu visse que havia lembrado.



Figura 18: Representações a partir do retrato inteiro de Leonardo Da Vinci “Mona Lisa”.

A série de desenhos da Mona Lisa foi realizado a partir de setembro de 2007. Os desenhos da figura humana foram atividades realizadas no dia 4 de dezembro de 2007, com o objetivo de diferenciar as representações de meninos e meninas e detalhar as características do corpo da Ana Beatriz. Na figura 19, ela foi convidada a desenhar uma menina e um menino. Em outros momentos, já percebi que ela havia representado o menino com o formato da cabeça maior, ao lado da menina que é menor. No segundo trabalho ela representou os dois com tamanhos semelhantes, observando todo corpo e mantendo o formato da cabeça do menino maior em relação à menina. Neste dia, não estava disposta para pintura.

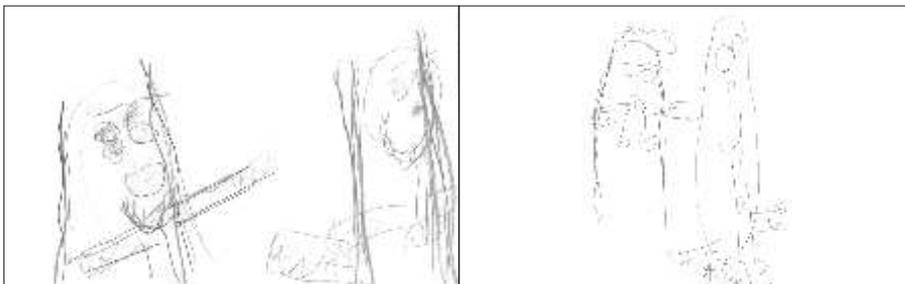


Figura 19: Representação do corpo de menino e menina.

A figura 20, na 1ª. representação, desenhei uma figura humana feminina, mostrei-lhe e também pedi que desenhasse. Ela demonstrou satisfação quando desenhamos juntas, observava os detalhes, retomava, observava e foi construindo sua figura. Na segunda e terceira representação, os desenhos foram menores e no canto superior esquerdo da folha, a minha idéia foi observar o que faria com o espaço maior na superfície, manteve a representação dos pés próximos à margem da folha. Na figura central, a menina ganhou o formato da cabeça maior, assim como, os meninos eram representados.

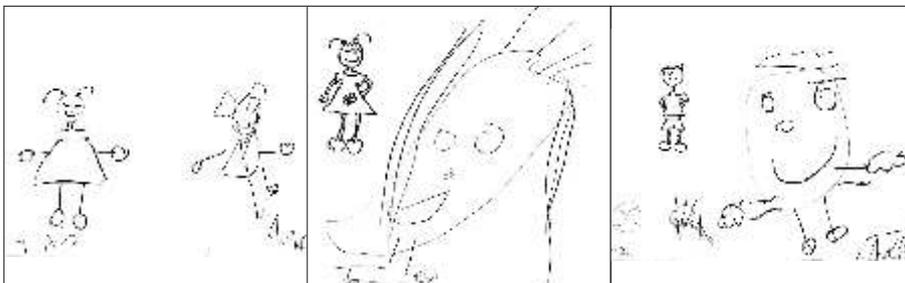


Figura 20: Desenho compartilhado para observação de detalhes.

Na figura 21, eu desenhei a Ana Beatriz, com detalhes no cabelo comprido e ondulado, tentando fazer com que ela percebesse como é seu cabelo; a face com óculos, camiseta e bermuda, exatamente como estava vestida. O segundo desenho é da Ana, no terceiro segurei sua mão e fizemos juntas, uma mão sobre a outra, alternado, em todo o desenho com movimentos lentos. A quarta representação da figura 21 ela realizou sem que eu interferisse. Foi desenhando com medo, ansiedade e euforia, pediu-me ajuda. Reclamou quando lhe disse que, desta vez, teria que ir desenhando sozinha, apenas teria que observar os detalhes. No final, nós duas aplaudimos seu desenho que estava cheio de detalhes importantes, rico em informações e significados do seu corpo. As significações continuaram sendo trazidas e externadas pela aluna. No dia seguinte, em outro desenho ela concluiu e chamou-me para mostrar, em sua boca, o seu aparelho ortodôntico e logo o representou. (Este desenho não consta nesse artigo).

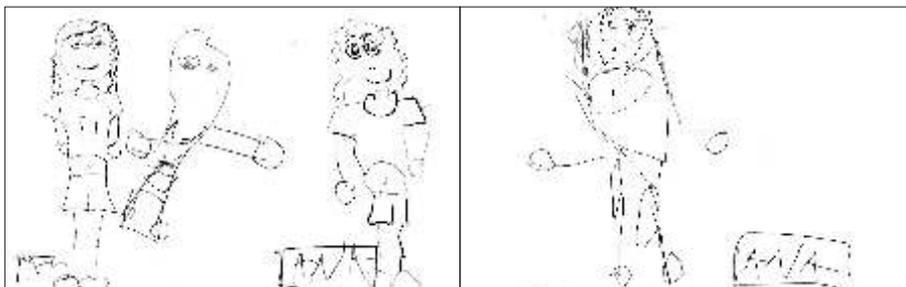


Figura 21: Riqueza de detalhes na representação da figura humana e desenhos compartilhados.

Para finalizar, com os exemplos de desenhos, não posso deixar de mostrar as borboletas, flores e árvores que Ana Beatriz tanto admira e sente prazer em representá-las. Observar os desenhos na figura 22.

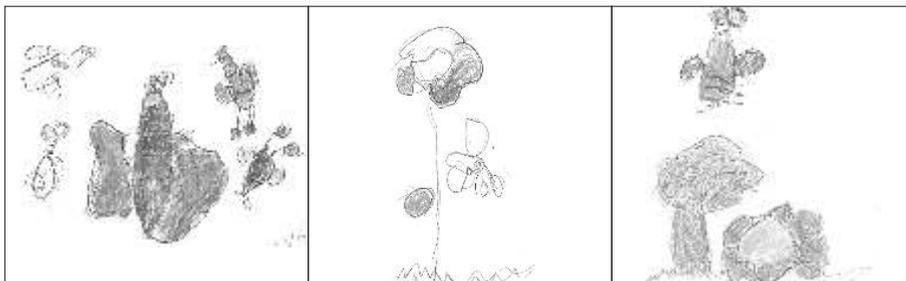


Figura 22: Representações: borboletas, flores e árvore.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho da Ana Beatriz no mesmo dia, apresenta alterações significativas quanto à forma, organização no espaço e o detalhamento a partir das observações, pois ela prestava atenção e surpreendia, acrescentando novidades no seu processo gráfico. É o seu tempo de dar conta de estruturar os significados que são atribuídos por ela, produzindo sentido e por aqueles que vamos acrescentando nas observações em relação ao seu próprio corpo ou aos colegas, no contexto e nos valores. Conforme a Semioticista Ana Claudia de Oliveira, “Ver é pôr-se em relação.” (OLIVEIRA, 2005, p.118).

Considero que todas as experiências com Ana Beatriz puderam ser bem sucedidas graças a todo um complexo movimento de estímulos através da escola e da família. O fato de sua mãe interessar-se e respaldá-la com outras possibilidades quanto às leituras e apropriações enquanto permitiu também que a Ana Beatriz estabelecesse relações que provocassem dúvidas ou sensações de familiaridade na sua rotina e com nossos conteúdos, reforçando a idéia da importância do acompanhamento e da valorização do Ensino da Arte. Também, nessa experiência com a aluna, a professora Ana Lúcia, neste ano efetivamente,

esteve comigo no trabalho de bidocência, ajudando-me nos procedimentos e manejos com materiais. Admiro seu trabalho e aprendo com ela todos os dias. Entre a sua formação na educação e prática foi professora na Educação Infantil. Talvez esteja aí, nessas experiências com crianças, a origem da enorme capacidade nas trocas com o ser humano. A sua paciência, as negociações, os limites, a questão da alimentação, os hábitos de higiene, a postura, a rodinha, as brincadeiras, a leitura, os desenhos e o lúdico foram sempre estimulados. São experiências e trocas que podemos dividir entre alunos com Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, Autismo, Cegueira, Surdez, Paralisia Cerebral e, talvez, outras diversidades que a educação contemporânea demanda.

No meu trabalho no ensino da Arte, tenho procurado estudar as relações, os sentidos e as significações que estão intrínsecas na leitura de imagem e, através das análises, deparo-me com as questões especiais de aprendizagem que, por sua vez, fazem parte da compreensão e apreensão estética. Conforme Ana Claudia de Oliveira (2005, p.108), a todo momento estamos imersos em um universo visual, cuja totalidade temos dificilmente capacidade de perceber, em termos de competência e desempenho. Milhões de vezes mais amplo do que os sentidos humanos podem apreender, o que a visualidade engloba abarca a natureza com suas paisagens várias, assim como as paisagens da arquitetura, afora as manifestações do desenho, da pintura, da escultura, da fotografia, do cinema, da televisão, do design, da publicidade (outdoor, anúncio), etc., sem contar as configurações do rosto e do corpo com ou sem roupa, acessório e adorno. Essa imensa diversidade é reunida pelo rótulo de linguagem visual, cuja participação na experiência humana remonta às mais antigas épocas históricas.

Nessa perspectiva, produzir imagem é parte da vida dos seres humanos, assim como as relações ou a total ignorância com as mesmas, fazem parte do contexto cultural de cada sujeito. O ideal seria que todas as crianças tivessem acesso ao Ensino da Arte, que as escolas oferecessem professores especialistas e, melhor ainda, se estivessem em constante formação. Que professores pudessem ter acesso a novas leituras, seminários e a academia. Todavia, na realidade do ensino brasileiro, isso tem sido privilégio de poucos.

A aprendizagem pela leitura de imagem, o estímulo ao desenvolvimento da educação estética é compromisso da Educação, afirmado ou não pelos professores, aqueles que pensam a educação contemporânea e refletem sobre suas práticas. Conforme Marly Ribeiro Meira (1999), o estético surge, atualmente, como uma importante categoria de análise para a pesquisa em Arte, mas também para as áreas de Sociologia, Antropologia, Semiótica. Isso é recente porque a estética como uma área específica de conhecimento, foi um ramo da Filosofia que apareceu tardiamente na história da cultura ocidental. E desde que apareceu, como reflexão específica sobre a arte e a beleza, já foi causando conflitos, perturbações na ordem racionalista vigente. Isso porque trouxe consigo a questão básica da corporalidade e das interações entre o homem e o mundo, das relações entre mundos materiais e imateriais que fora da religião, da filosofia e da arte não se ousava configurar.

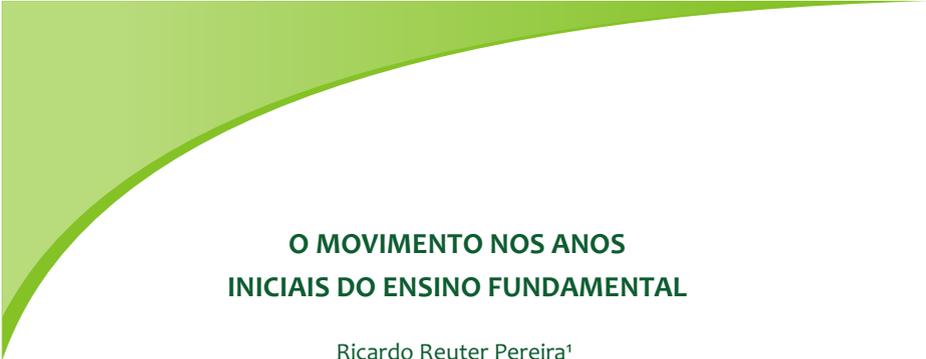
Essa é a questão básica da corporalidade em que está imbricado o sensível. O corpo é como parte do processo de comunicação, sentido e expressão. O meu interesse em investigar como se dá o processo de construção da Figura Humana, relacionada aos objetos culturais, surgiu desta necessidade de análise e apreensão das produções das crianças,

jovens, hoje extensivo a todas as idades. Estudar essa questão, a partir da leitura de imagens, deu-me esse gancho de pensar como estava trabalhando para que os alunos (NEES) estivessem fazendo suas interpretações, observações e a apropriações de imagens; a devolução em forma de expressão, de comunicação que nem sempre é pela fala, desenho ou escrita. Falo da linguagem do corpo. Lembro-me do olhar da aluna Ana Beatriz com um brilho forte, muito desconfiado e arrebatador, enquanto apresentava-me com sua professora de Arte através de imagens, alguns desenhos e materiais coloridos. Foi preciso dispor de tempo, ouvir o silêncio e estar sensível ao menor gesto para descobrir a Ana Beatriz que conheço hoje. “Fazer olhar, sentir, ver, ler e interpretar são as metas visadas por todos os estrategistas da visão que galgam mobilizá-la”... (OLIVEIRA, 2005, p.109). Acreditar no potencial das imagens e procurar compreendê-las, decodificá-las, armazená-las e devolvê-las como forma de conteúdo, na sala de aula, têm sido prioridade como estudo. Dessa forma, realizamos trocas. Professor e aluno discutem o ponto de vista em relação ao objeto de estudo, sobre as referências e contextualizações do que está em estudo e sobre o conhecimento e apreensão de nossas experiências. As experiências e opiniões revelam-se multifacetadas através dos desdobramentos que cada um consegue fazer.

Muitas vezes, os alunos não demonstram espontaneamente que as imagens, conteúdos, sons, textos, cheiros, texturas (...) causam-lhes alterações na maneira de ver, olhar e sentir. Refiro-me ao olhar, ao ver, no sentido de apreensão e atenção com o que nos toca e com aquilo que o nosso corpo está submetido por toda parte com imagens. Nesse sentido, sempre que posso, tento interferir, fazendo com que algumas imagens não passem despercebidas ao olhar, toque ou qualquer sentido emanado do corpo. A apresentação das experiências com os desenhos, exploradas nesse artigo, foi com a intenção de refletir sobre a prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Dossiê Arte e Educação, arte, criação e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.30, n2, jul/dez. 2005.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.) **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- PILLAR, Analice Dutra. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.



O MOVIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ricardo Reuter Pereira¹

No presente texto, temos a intenção de apontar a importância do movimento nos anos iniciais do ensino fundamental, sugerindo algumas possibilidades de intervenção, sejam elas realizadas por professores de educação física ou por professores formados em cursos de magistério.

Convidamos o leitor a pensar da seguinte maneira: o dia possui 24 horas, sendo que aproximadamente 8 dessas horas são dedicadas ao momento do sono e descanso; sobram 16 horas, que costumamos utilizar para nossos afazeres diários, tais como comer, momentos de lazer, compromissos, entre outros. As crianças utilizam parte desse tempo, em média 4 horas, no ambiente escolar. Embora várias áreas de conhecimento possam utilizar o movimento nas suas dinâmicas de aula, oficialmente, no momento da educação física, este momento é privilegiado, pois trata quase que exclusivamente de atividades como jogos, brincadeiras e outras que têm como principal foco a atividade física.

A educação física é oferecida, na maioria das vezes, duas vezes por semana em períodos de 40 a 50 minutos, um tempo que consideramos, em princípio, um tanto restrito para executarmos qualquer tipo de atividade que possa contribuir para uma formação integral da criança². Mesmo assim, podemos pensar em contribuições práticas para o desenvolvimento das crianças nesse reduzido tempo.

Falar em movimento nos anos iniciais requer abordar necessariamente a psicomotricidade como alavanca do processo de aprendizagem relacionada ao movimento nessa etapa. A psicomotricidade na escola, ou seu entendimento, é bastante novo em relação aos anos de história que a escola possui, surgindo o debate a respeito de sua

¹Professor do Curso de Educação Física da Feevale.

²Os tempos aqui descritos são aproximados e, mesmo que seja um tanto óbvio, muitas vezes não nos damos conta desta relação.

importância prioritariamente nos anos 70, indo de encontro aos métodos de educação física que orientavam a aula até então, métodos desportivos, ginásticos, etc., propondo outra alternativa, qual seja, uma educação integral para os alunos.

Antes ainda de propor atividades que possam colaborar com a prática docente de educação física nos anos iniciais, vamos nos assumir numa tendência chamada psicomotricidade funcional. A psicomotricidade pode ser classificada em duas vertentes bastante influentes na prática dos professores no momento atual em que vivemos: psicomotricidade funcional e psicomotricidade relacional.

A psicomotricidade relacional utiliza o brincar como alavanca do processo de aprendizagem. Negrine (1995) fundamenta essa prática, a qual chama de prática psicomotriz educativa, a partir de referenciais teóricos de Vigotsky, defendendo a idéia de que o jogo (o brincar) só é jogo quando possui um elemento simbólico, de faz de conta. Na esteira de Negrine, Falkenbach (2002) define que a prática psicomotriz educativa:

Deve permitir às crianças a exploração corporal diversa do espaço, dos objetos e materiais; facilitar a comunicação das crianças por intermédio da expressividade motriz; potencializar as atividades grupais, também favorecer a liberação de emoções e conflitos por intermédio do vivenciamento simbólico (p. 77).

Essa prática é defendida pelos autores supracitados tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Negrine (1995) define uma rotina que não pode ser alterada: ritual de entrada, sessão propriamente dita e ritual de saída. O primeiro momento da aula é aquele em que a organização da aula é definida, promovendo a comunicação do professor com o grupo de alunos. O segundo momento, a sessão propriamente dita, é o momento em que os alunos realizarão atividades livres de brincadeiras a partir do material definido pelo professor para o ambiente naquele momento. Falkenbach (2002) coloca-nos a importância do professor como coadjuvante do processo de aprendizagem, participando das atividades com os alunos, auxiliando, quando necessário, desafiando, atendendo, quando solicitado. No terceiro momento da aula, o ritual de saída, os alunos devem se reunir novamente para verbalizar o que aconteceu na aula, priorizando a comunicação, a verbalização³.

Embora, num primeiro olhar de leigo, o professor não esteja se envolvendo muito, o professor participa efetivamente quando se relaciona com os alunos como “parceiro simbólico”. A atuação do professor é fundamental para o sucesso da atividade.

³Para um aprofundamento dessa perspectiva de aprendizagem, ver: NEGRINE, Airton da S. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade, alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995; e FALKENBACH, Atos Prinz. A educação física na escola: uma experiência como professor. Lajeado: UNIVATES, 2002.

Numa outra perspectiva, encontramos a psicomotricidade funcional. Esta, por sua vez, é baseada no trabalho com as funções motoras, das quais destacamos esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e a orientação temporal, as quais são apontadas por Meur (1989) como necessárias para a organização da percepção. Mattos (2000) também destaca a importância dessas quatro funções, associando o **esquema corporal** como conhecimento de si, a **estruturação espacial** como conhecimento do meio e a **orientação temporal** como conhecimento das relações com o meio. Essa perspectiva pode estar relacionada com uma pré-testagem para estabelecer necessidades mais presentes no grupo de alunos, porém entendemos que as atividades propostas para as aulas na escola seguem mais uma atenção às necessidades gerais das crianças sem, no entanto, realizar essa verificação inicial.

ESQUEMA CORPORAL

O esquema corporal já é tratado com bastante ênfase na literatura como importante na formação tanto motora quanto da personalidade. Na relação movimento e personalidade, Mattos (2000) destaca que “a expressão está intimamente ligada à personalidade [...]. O que somos nada mais é do que fruto de todas as experiências vividas” (p. 28), o que definirá, inclusive, o nosso caráter. Estamos falando aqui prioritariamente do reconhecimento do corpo, a nossa relação afetiva com nosso próprio corpo e os significados que atribuímos ao nosso corpo. Para uma boa elaboração do esquema corporal, Cauduro (2002) aponta que a criança deve receber estimulações que a levem a perceber o seu corpo. Construir com a criança atividades que estimulem a identificação das partes do corpo, o nome destas partes, a associação delas com figuras geométricas, assim como a prática consigo mesmo, com o colega, com bonecos, desenhos e com espelho representam meios importantes para fixação do esquema corporal.

Quais atividades seriam relevantes para o esquema corporal?

- Em duplas, com música alegre, os alunos são definidos como aluno A e aluno B. O aluno A deve fazer uma escultura no aluno B, que, durante toda a atividade, deve colaborar com o aluno A. Depois de decorridos 2 minutos aproximadamente, as esculturas (alunos B) devem ficar imóveis e o grupo de alunos A deve passear na sala e observar as outras esculturas. Após isto, os alunos trocam de papéis, o aluno B passa a ser escultor e o aluno A, a escultura.

- Em duplas, ainda com música, o aluno A deve se movimentar e o aluno B deve acompanhar o movimento com o corpo. Após um tempo determinado, os alunos invertem os papéis.

- Em duplas, cada dupla ganha um pedaço de giz. O aluno A deita no chão e o aluno B desenha o seu contorno. Depois de concluído, o aluno B deita no chão e o aluno A desenha o seu contorno. Agora, cada aluno completa o interior do desenho correspondente ao seu contorno. Ao final da atividade, todos passam e comparam os colegas com o desenho. O professor deve indagar sobre o corpo de cada um, se se achava diferente, se notou algo que achou interessante, etc. (essa atividade também pode ser feita sobre um papel pardo e, ao final, colocamos o nome de cada um e penduramos na parede da sala por algum tempo).

Músicas também são muito bem-vindas nos primeiros anos do ensino fundamental, também nomeando partes do corpo, fazendo gestos e apontando as partes citadas.

Um bom exemplo é:

Cabeça, ombro, joelho, perna e pé (2 vezes)

Olhos, orelha, boca e nariz (2 vezes)

Repete a primeira parte.

Outra música que temos percebido um certo sucesso nas escolas é a seguinte:

Tchu tchu ai, tchu tchu ai é uma dança bem legal (4 vezes - todos juntos, alunos e professor)

Polegar para frente (fala o professor estendendo o braço e o polegar para cima)

Polegar para frente (respondem os alunos)

Polegar para trás (fala o professor com o polegar para trás por cima do ombro)

Polegar para trás (respondem os alunos)

Tchu tchu ai tchu tchu ai é uma dança bem legal (4 vezes – com o polegar para trás – dançando no lugar).

A partir de agora, o professor vai acrescentando as partes do corpo, repetindo a execução anterior.

Polegar pra frente, polegar pra trás, ombro pra cima (Refrão)

Polegar pra frente, polegar pra trás, ombro pra cima, joelho de pinguim, queixo pra cima, língua pra fora (acrescentando as partes e cantando sempre o refrão na posição que foi solicitada).

Existem várias músicas na literatura que podem auxiliar na construção do esquema corporal. Muitas delas enfatizam as partes do corpo, nomeando-as ao mesmo tempo em que se faz algum movimento de estimulação e reconhecimento dessas partes. Uma das músicas mais clássicas é:

Polegares, polegares, onde estão, aqui estão, eles se saúdam, eles se saúdam, e se vão...

Entendemos que as músicas nas aulas fazem com que as crianças se motivem, pois ficam alegres e ao mesmo tempo fazem a atividade proposta. Temos de ter cuidado com atividades que, desde o início, promovem um vencedor e um perdedor. Os perdedores vão

ficando de lado, sem a possibilidade de continuar realizando a atividade e, desta forma, não estão sendo estimulados.

Outro exemplo de atividade cantada:

Anda, anda, anda,...(pausa)

Anda vai andando

Anda, anda, anda, anda até parar.

(agora o professor solicita: ombro no ombro do colega, Joelho com joelho, e assim por diante.)

O “anda, anda, anda” pode ser substituído por corre, corre, corre, ou pula, pula, pula.

Atividades com balões também são muito interessantes para a construção do esquema corporal, pois são bastante motivantes para as crianças. Lançar o balão com a mão, com o cotovelo, pegar no joelho, no pé, segurar com a cabeça, em duplas, segurando na barriga, entre outras, sempre utilizando a referência das partes do corpo.

Outra atividade que pode ser realizada no final de uma aula, pois é mais tranqüila, é o desenho coletivo. Todos iniciam em círculo, com uma folha de papel em branco. Cada um deve desenhar um “U” bem grande nesta folha. Depois, ela deve ser passada para o colega da direita. Agora, cada um desenha uma boca e passa novamente para o colega da direita e assim sucessivamente, desenhando as várias partes do corpo: orelha direita, nariz, cabelo, olho, etc. Ao final, temos desenhos de rostos construídos coletivamente.

ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

A estruturação espacial é muito importante nos anos iniciais, pois está relacionada com a exploração e o reconhecimento do espaço em que vivemos. Está vinculada aos conceitos de Frente e Trás, Em cima e Embaixo, Pequeno e Grande, Maior e Menor, Dentro e Fora, Levantar e Abaixar. A apropriação desses conceitos desde cedo é de suma importância tanto para a alfabetização quanto para as atividades de educação física, com a apropriação consciente dos espaços determinados dentro das práticas esportivas. Imaginemos que o professor solicite aos alunos que se espalhem pela quadra em posições pré-determinadas, que o jogador da defesa deve estar antes do atacante, que o goleiro não deve ficar embaixo da goleira, etc. Se o aluno não dominar a estruturação espacial, não conseguirá atender aos comandos para o jogo. Podemos perceber então que a psicomotricidade visa a auxiliar não só o movimento pelo movimento como também serve como orientação para aspectos importantes da vida.

A respeito da alfabetização, Le Boulch (1988) já refere a importância da estruturação espacial, pois uma criança que tem problemas com a percepção do espaço pode ser incapaz de diferenciar a letra “q” da letra “p”, o “n” e o “u”, entre outras.

Atividades que auxiliam na construção da estruturação espacial podem ser:

- o tradicional morto/vivo (quando o professor falar “morto”, os alunos abaixam e, quando falar “vivo” os alunos levantam). Nessa atividade, devemos tomar o cuidado para não excluir os alunos. Aqueles alunos que erram a ação proposta normalmente são excluídos e esperam até a atividade reiniciar. Propomos que seja traçada uma linha no chão. As crianças que erram a solicitação passam para o lado direito da linha, continuando a execução;

- atividades de lançar a bola para os colegas em círculo;
- sentar no meio da sala. Ao comando do professor todos devem ir aos quatro cantos da sala e voltar ao lugar inicial;
- lançar saquinhos de areia em um alvo disposto no chão (longe, perto);
- atividades de entrar e sair em arcos ou pneus;
- passar por cima de bancos e por baixo (podem ser criados circuitos de atividades ou de deslocamento variados);
- arremessar saquinhos de areia em uma escada disposta no chão. Inicialmente, no primeiro intervalo, depois, no segundo e assim por diante;
- o jogo da “amarelinha” é muito importante na construção dos conceitos de estruturação espacial;
- passar por baixo das pernas do colega e depois por cima do colega, quando este estiver agachado;
- coelho sai da toca – em trios, dois dão as duas mãos formando a “toca” e o último entra na toca. Quando o professor falar “coelho sai da toca”, todos devem tentar mudar de toca o mais rápido possível. O professor também pode falar “toca sai do coelho”, devendo, nessa hora, as tocas procurar alguém para ficar entre os dois que estão de mãos dadas. Não há exclusão, pois quem não consegue achar uma toca continua na atividade.

ORIENTAÇÃO TEMPORAL

A orientação temporal refere-se à compreensão de sucessão e periodicidade que acontecem ao longo do tempo. No nosso caso específico, à construção desses conceitos em relação ao movimento e sua relação com o tempo. Mattos(2000) destaca que as crianças até os 6 anos possuem dificuldade para calcular o tempo da trajetória de elementos. Cita que a criança tem dificuldade em receber um objeto, por exemplo, uma bola, quando lançada para ela. O conceito temporal está relacionado também ao entendimento da relação ontem e amanhã, quanto falta para o meu aniversário, entre outras relações.

Refere-se, portanto, às noções de:

- antes e depois;
- simultaneidade e sucessão;
- percepção de duração;
- velocidade mais rápida e mais lenta.

As atividades para organização temporal estão normalmente associadas a atividades relacionadas à estruturação espacial. Eis alguns exemplos práticos:

- caminhar ao lado de uma bola em movimento. Primeiro lentamente; depois, mais rápido;
- lançar uma bola e se posicionar à frente dela e segurar com a cabeça;
- lançar uma bola, de meia em um alvo em movimento (ex: bola pequena em uma bola grande);
- os alunos devem acertar o interior de um arco em movimento;
- caminhar ao som de um tambor, mais rápido e mais lento;
- rouba rabo alternativo – Dois grupos, um com rabo de jornal ou de pano e outro sem rabo. Aqueles que estão sem rabo deverão tentar roubar o rabo de um membro do grupo que contém o rabo de papel. Quem conseguir coloca o rabo e passa automaticamente para o outro grupo;
- caminhar e lançar a bola para cima. Bater palmas quando a bola estiver no ar. Começar com uma palma; depois, duas e assim sucessivamente;
- lançar uma bola para cima e chamar um dos alunos para segurar antes que caia no chão (conforme a turma, essa atividade pode ser realizada com balões).

As atividades de pular corda são muito boas e, muitas vezes, desprezadas pelos professores. Inicialmente passar por uma corda:

- parada (noção espacial);
- em movimento no chão;
- em movimento de pular, porém somente ultrapassar;
- aproxima da corda em movimento, pula uma vez e sai;
- aproxima da corda e pula várias vezes.

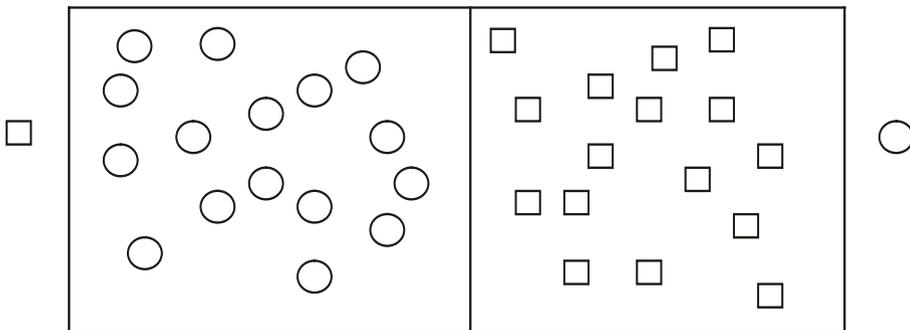
Nestas atividades de pular corda, que são muito ricas, podemos nos utilizar de músicas culturais, como por exemplo:

“um homem bateu em minha porta e eu abri.
Senhoras e senhores, ponham a mão no chão,
Senhoras e senhores, pulem num pé só,
Senhoras e senhores, dêem uma rodadinha,
E vá para o olho da rua”

Outra atividade que desenvolve a estruturação espacial e a organização temporal é o “jogo da queimada”. Esse jogo tem várias maneiras de ser executado e todas são bem aceitas pelos alunos de todas as etapas dos anos iniciais.

Queimada: formação de duas equipes numa quadra de vôlei (ou desenho no chão semelhante). A equipe “A” (representada por círculos) ocupa um lado da quadra e a equipe “B” (representada por quadrados), o outro lado. Atrás da linha de fundo da equipe “A”, fica

um aluno da equipe “B”, e, atrás da linha de fundo da equipe “B” fica um aluno da equipe “A”.



Uma bola (leve e grande) é utilizada para ser lançada pelos alunos com o objetivo de acertar os alunos da equipe adversária. Cada aluno acertado deve passar para o fundo da quadra do adversário. Os alunos que ficam no fundo da quadra participam da atividade toda vez que a bola vai até eles. Se, antes de acertar o aluno, a bola bater no chão, o aluno não pode ser considerado “pego”. Se quando for acertado o aluno pegar a bola sem deixar cair, também não está “pego”. A atividade acaba quando todos que estão dentro do campo passarem para a linha de fundo.

Uma variação bem interessante é a possibilidade de os alunos “pegos” ficarem ao lado da quadra adversária trocando passes entre si até perceberem o momento certo de atirarem a bola nos adversários.

Destacamos que a própria noção de construir a fila também contempla conceitos de temporalidade, como “antes” e “depois”. Mas devemos estar atentos para, se possível, não fazer filas muito grandes, fato que causaria uma espera demasiada, desmotivando as crianças para a atividade.

CONCLUINDO

A organização psicomotora vai além dos aspectos aqui mencionados e as atividades são muito mais variadas do que as que apresentamos aqui no intuito de auxiliar a prática docente daqueles que ainda necessitam de subsídios iniciais para a sua aula. Neste momento, procuramos priorizar alguns aspectos que são úteis para auxiliar na prática dos professores, buscando alternativas mais práticas para o dia-a-dia das aulas na escola.

Temos de lembrar também que nenhum dos aspectos motores comentados são trabalhados de forma individual. Essa separação é feita para efeito de compreensão didático-pedagógica e para uma melhor visualização da relação das necessidades da criança

e das atividades que podem auxiliar no seu desenvolvimento. Devemos compreender que o professor é o responsável, no ambiente da escola, por alavancar este processo de desenvolvimento, o que exige assumir esta responsabilidade.

O professor também deve utilizar sua criatividade, modificando e adaptando as atividades aqui mencionadas, procurando atender, da melhor forma possível, os alunos e suas necessidades de desenvolvimento.

É importante também observar que a busca por alternativas para aula deve estar presente na consciência dos professores. Cursos de formação continuada e leituras aprofundadas sobre a psicomotricidade e o movimento nos anos iniciais devem compor a trajetória daqueles que lecionam para esses pequenos alunos com muita potencialidade.

REFERÊNCIAS

FALKENBACH, Atos Prinz. **A educação física na escola: uma experiência como professor.** Lajeado: UNIVATES, 2002

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988.

Mattos, Mauro Gomes de. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola.** Guarulhos, SP: Phorte Editora, 2000.

MEUR, A de. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** São Paulo: Manole, 1989.

NEGRINE, Airton da S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade, alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1995.



OLHARES A PARTIR DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SÍMBOLO E GÊNERO

Denise Inazacki Rangel¹

André Luiz dos S. Silva²

Este texto carrega distintos olhares sobre a Educação infantil. Olhares de uma Fonoaudióloga e professora de Educação Física que transita pelas teorizações da ciência cognitiva; olhares de um professor de Educação Física que transita pelas concepções pós-estruturalistas de Gênero. Talvez, o que nos una neste texto seja o nosso ponto de partida: um estudo feito com um grupo de crianças.

Em novembro de 2007, observamos um grupo de 12 crianças da Educação infantil, entre 5 e 6 anos de idade, brincando com materiais diversos dispostos em uma sala ampla com espelhos. Foram distribuídos, em estações separadas, bastões, fantasias, maquiagem, bambolês, materiais de sucata, blocos de montagem, panos coloridos. Durante uma hora e meia, as crianças desenvolveram livremente suas brincadeiras, evidenciando jogos simbólicos com regras e representações de gênero.

A partir dessa observação, muito rica em detalhes, optamos por discutir, no fragmento 1 deste texto, a brincadeira simbólica mediada pela ação corporal no intuito de traduzir a importância da ludicidade e do brincar livre no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. No fragmento 2, lançamo-nos a pensar as brincadeiras eleitas por meninos e meninas como constructos culturais e históricos, frutos de relações de gênero.

Feitos esses primeiros apontamentos, convidamos ao texto...

¹Professora dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Fonoaudiologia da Feevale; Professora de Educação Física e Fonoaudióloga Clínica. Doutora em Educação – PUCRS.

²Professor dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Feevale; Professor de Educação Física; Mestre e doutorando em Ciências do Movimento Humano – UFRGS.

FRAGMENTO 1: A BRINCADEIRA SIMBÓLICA MEDIADA PELA AÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Inazacki Rangel

Poderia dissertar acerca do desenvolvimento infantil, estabelecendo os diversos aspectos dos estágios que se apresentam ou pontuando o processo de necessidades vitais. No entanto, neste texto, será enfatizada a construção da função simbólica da criança na etapa pré-operatória, que está relacionada aos anos de escolaridade da criança da Educação Infantil, buscando aprofundar seu aspecto relevante para a interlocução comunicativa, a aquisição da linguagem e a interação da criança com seu meio e com o outro, permeada pela variabilidade da ação motora.

A brincadeira simbólica surge com as transformações súbitas do desenvolvimento, encontradas no período sensório-motor (0-2 anos), através de repetições constantes de ações já dominadas pela criança e que evoluem para a representação de ações que permitem a evocação por substituição de objetos reais, dando lugar então ao faz-de-conta.

Evidencia, além dos interesses particulares de cada criança, suas necessidades e até mesmo o nível que pode ter alcançado em termos de desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1990), concomitante com o aparecimento da linguagem verbal, existe a constituição progressiva da capacidade de representar, da brincadeira simbólica, das imagens mentais, da imitação diferida e da resolução de problemas por combinação mental de conceitos e ações. O ato simbólico, então, amplifica-se nas ações que revelam a capacidade de evocar coisas ou situações abstratas, além do que pode apenas ser percebido no âmbito real.

O brincar, por sua vez, não se apresenta subitamente. Agrega o misto do período de desenvolvimento sensório-motor com a consolidação e formação do símbolo na brincadeira infantil, transitando aí, pelos esquemas simbólicos e pelo esboço de aplicações de ações na relação com as outras pessoas.

A evolução da conduta simbólica se dá a partir da sistematização dessa aplicação junto às outras pessoas, atribuindo a elas uma capacidade de agir semelhante àquelas que ela mesma possui, dando ao brinquedo simbólico uma manifestação mais forte, no sentido de começar a ocorrer sincronismo de temporalidade entre as ações empenhadas nas seqüências mais complexas e interligadas. Segue, daí, a verificação de que a brincadeira simbólica não está limitada à ação corporal centrada e específica da criança, já que passa a fazer uso de símbolos.

Zorzi (2002) salienta que a brincadeira simbólica não se limita unicamente à formação e ao uso de símbolos, mas evolui no sentido de estabelecer e vincular papéis sociais a situações estabelecidas na brincadeira, coordenados em uma dramatização entre crianças que estabelecem regras e efetivam a regra do jogo simbólico.

Desta forma, é possível de se entender a necessidade e o desejo humano de compreender o mundo, refletido neste período no acesso ao símbolo. Para isso, a criança, ainda no período sensório-motor, começa a representar mentalmente as ações que vivencia socialmente, exprimindo construções que exigem semelhanças às condutas motoras,

efetivadas não mais em nível corporal, mas em nível mental. Segundo Piaget (2001), a ação corporal é mediadora da função simbólica e da representação mental com o mundo externo, já que se estrutura a constituição da linguagem.

A ação corporal entendida por Piaget (2001) faz a intermediação na busca do ajustamento ao mundo exterior como uma espécie de acomodação que se apresenta no jogo simbólico através da atividade fantasiosa que leva em conta a realidade e é elaborada pouco a pouco. Agindo corporalmente, os objetos, o tempo e o espaço são levados em conta pelas crianças, garantindo o elo entre elas e o mundo real. Freire (2001, p.42) salienta que “essa importante conquista possibilita, portanto, que a criança comece a imaginar, a refletir, a raciocinar, conferindo-lhe essa aquisição de um saber fazer físico ou mental, um novo poder, o qual, se posto em ação, é acompanhado de um prazer que estimula seu exercício”. Complementando com as idéias de Leontiev (2001, p.124), “o brinquedo é resultado de um certo excesso de energia na criança”, que impreterivelmente é gasto nas escolhas de ações simbólicas que trazem mais inferência do mundo adulto.

No brinquedo simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa muitas relações, materializando a ação interiorizada, por produção e modificação de conceitos, incorporados às estruturas de pensamento. Para Venâncio (2001), tanto no movimento quanto no brinquedo, a criança está tentando compreender, adaptar-se e controlar o mundo externo interpretando a si mesmo, outorgando significações e assim incorporando o mundo ao seu espaço. Ainda, fazendo referência à interligação da corporeidade com o aspecto simbólico do brinquedo, Winnicott (1975) salienta que o brincar é uma das formas que o movimento humano assume à medida que o espaço vai se incorporando à cultura, conservados como redes de significações simbólicas pelas quais se conecta.

No período em que a criança se encontra na Educação Infantil, Vygotsky (2000) explica que o desenvolvimento de brincadeira e como ela se constitui deixa de ser o foco principal, passando a ter o objetivo principal recaído sobre a atividade-fim, em que perpassam os motivos de necessidades atuais, o momento cultural e a ambientação de papéis sociais. A brincadeira transforma-se, porque o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente expandindo-se, não incluindo apenas objetos que compõem suas relações mais próximas, mas, também, objetos com os quais os adultos operam e que a criança ainda não é capaz, por questões de impossibilidade física. Nesse período, a criança cria espaços simbólicos e ações motoras ajustadas a sua criação, para poder realizar a imitação das condutas humanas adultas.

No nível de desenvolvimento físico em que se encontra a criança da Educação Infantil, não há ainda a atividade teórica abstrata e a elaboração da consciência dos objetos e funções sociais e culturais emergem sob a forma de ações. O esforço que a criança faz para dominar o mundo que a cerca reforça a ação para agir sobre ele, tentando ajustar-se ao ambiente adulto imposto a ela. Por esse motivo, a importância da brincadeira simbólica reside no desenvolvimento do próprio processo e não no resultado da ação.

Para qualquer ação na brincadeira, caracteriza-se uma operação, realizada com os meios pelos quais a criança utilizou, através de condições reais e objetivas, e não pelo

objetivo como tal. As condições de ação podem recair sob qualquer tipo de objeto ou material, mas o conteúdo e a seqüência da ação correspondem à situação real.

Nas brincadeiras das crianças da Educação Infantil, de acordo com Leontiev (2001, p.130), “as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”. O brincar não surge como uma “fantasia artística”; a própria fantasia da criança em direção à compreensão dessa realidade é necessariamente permeada pela brincadeira e mediada pela ação corporal.

Assim, tentando visualizar a brincadeira simbólica, observamos, em uma ação prática, cinco crianças da Educação Infantil, da faixa etária de cinco anos, em atividade de brincadeira livre com utilização de materiais diversos, a partir de uma pesquisa, em andamento, de cunho qualitativo descritivo, do tipo estudo de caso, realizada no ambiente da escola de ensino fundamental. No momento, caixa com fantasias, estojo de maquiagem, panos coloridos, bastões, bambolês, colchonetes e jogos de encaixe foram colocados separadamente, nas laterais de uma ampla sala, com espelhos. As crianças foram deslocadas de sua sala de aula após conversa prévia, a qual informava que iriam até um local onde poderiam brincar livremente.

Entre os alunos, encontravam-se três meninos e seis meninas. Durante uma hora e trinta minutos, as meninas preferiram os brinquedos de encaixe, a caixa com fantasias e o estojo com maquiagem, representando histórias de noivas e a figura feminina da mãe. Os meninos, por sua vez, mostraram interesse pelos bastões e bambolês, transformados simbolicamente em espadas e carros utilizados em situações de lutas.

O deslocamento corporal das meninas restringiu-se a espaços específicos, enquanto o dos meninos apresentou-se muito rápido, seqüenciado por movimentos amplos, tais como saltos e rolos. Em poucos momentos, houve a interação da brincadeira simbólica entre meninos e meninas, no entanto, todo o grupo observou-se específica e individualmente no espelho, durante quase todo o tempo de atividade. Em muitos momentos, pré-estabeleciam os movimentos a serem utilizados na relação com o outro, como em um ensaio, olhando-se no espelho, para, posteriormente, incluí-lo na brincadeira simbólica de faz-de-conta com o grupo escolhido.

Em muitos momentos, também, a brincadeira livre foi permeada pela elaboração da regra na atividade. Na maioria das brincadeiras escolhidas, a regra surgiu como forma de permanecer na representação escolhida pelo grupo e estabelecer relações com os desejos.

Verificou-se, também, o uso convencional dos objetos com esquema simbólico e o esboço da aplicação de ações em outros. As crianças não aplicaram objetos em quaisquer ações, mas naquelas que estavam ligadas ao seu uso apropriado, alocando ações rotineiras da vida e próprias da cultura.

A linguagem obteve um papel eficiente na criação e evocação de situações e o ato de imaginar ajustou-se à ação corporal acompanhada da busca de ajustamento ao mundo exterior. A expressão do significado apresentou uma relação interdependente da ação corporal, que funcionou como mediadora entre a representação da seqüência mental, da expressão lingüística e da organização de movimentos construídos pelos sujeitos.

Após a brincadeira livre, as crianças foram questionadas sobre quais materiais fizeram parte das representações e com quais histórias brincaram. Observamos, então, relação entre aspectos evidenciados no jogo e na expressão oral, deixando, muitas vezes, evidente que o que aparece na brincadeira e faz interlocução com a ação corporal e imitativa é o que se constitui no contexto da linguagem. Nestes casos, quanto mais vivenciam experiências específicas na brincadeira simbólica, mais incorporam detalhes a sua linguagem.

Sendo argüidos de como fizeram para representar tal situação, prontamente, as crianças exemplificaram a ação corporal elaborada da mesma forma com que antes havia sido realizada, demonstrando que a ação corporal também parece ser construída e estruturada. Além disso, essa ação corporal, a cada momento em que foi repetida, sua forma de ação passou a ser mais detalhada e os movimentos mais precisos, tentando dominar a realidade simbolizada.

Desta forma, a partir de observações e relatos das crianças, “não é possível separar o movimento da consciência do movimento nem esta do objeto com o qual o ser se move. Ato, consciência e mundo formam uma unidade indivisível”, (VENÂNCIO, 2001, p.38) parecendo imprescindível dar a importância devida às ações corporais empreendidas pelas crianças, nas suas brincadeiras e atividades lúdicas, pois revelam exatamente seu momento de interpretação de si mesmas, dentro do mundo cultural e social. O ato de brincar, tanto na imitação quanto pela linguagem, traduz os pensamentos e as elaborações significativas no processo de interação do sujeito com os objetos, com as situações e com os outros, ou seja, na sua relação com o mundo ao qual pertence.

FRAGMENTO 2: BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS FRENTE ÀS CONCEPÇÕES DE GÊNERO

André Luiz dos S. Silva

Ao longo das brincadeiras organizadas pelas crianças, chamou-me especial atenção um grupo de meninas que realizava representações do cotidiano familiar, nas quais a mãe organizava todas as ações. Neste mesmo momento, em outro lado da sala, um trio de meninos brincava com bastões como numa luta de espadas. Os meninos designavam os policiais e o bandido. As meninas que brincavam de “casinha” maquiaram seus rostos e uma delas vestiu-se de noiva e colocou-se a contemplar-se no espelho, afastando-se das demais e da brincadeira em grupo. Insatisfeito com a função de bandido, um dos meninos agregou-se ao grupo das meninas, assumindo, então, a representação de pai, cuja função dizia respeito, também, a ir ao supermercado e providenciar a lista de compras [...].

Ao me referir ao modo como essas crianças brincam, sobretudo às diferenças entre as brincadeiras eleitas por meninas e meninos, não estou dizendo que essas distinções são constituídas a partir de seus cromossomos, não digo do sexo que marca e distingue seus corpos. Digo da construção de gênero que imprime significados a sua materialidade e que se faz ver em seus modos de portar, em suas escolhas e também em suas formas de brincar.

Ao adotar as discussões de gênero, mergulho em textos que olham para o corpo como uma construção cultural forjada no tempo. Tais discussões dão visibilidade à sua provisoriedade, permitem vê-lo atravessado por marcadores sociais, como etnia, classe, nacionalidade geração etc., assim como pelo contexto em que está inserido.

Minha inspiração nas discussões de gênero está situada num diálogo com as perspectivas “desconstrutivistas”, que nos remete a um processo de desvendar a lógica de determinados elementos que, não raras vezes, apóiam-se em oposições binárias, numa ânsia de desmontar os sustentáculos de seus discursos (PISCITELLI, 2004).

Essas noções são primeiramente ressaltadas pela historiadora Joan Scott, que propõe, apoiada em autores como Foucault e Derrida, pensar o conceito de gênero destituindo dos binarismos e essencialismos que marcam os locais universais de homem e mulher, no caso deste texto, de meninos e meninas. Essa autora lançou para o mundo acadêmico outras possibilidades que não a história das mulheres³, mas sim a história do gênero que, como categoria analítica, foi adotado como uma importante ferramenta.

Os Estudos de Gênero que se ancoram na perspectiva pós-estruturalista⁴ e que especialmente se utilizam das discussões de Foucault e Derrida assumem a linguagem⁵ como elemento central no processo de construção e reconstrução dos corpos e suas relações com a cultura, passando por processos de subjetivação, conhecimento e poder (MEYER, 2004).

Assumir essa perspectiva faz afastar tais estudos de noções biologicistas, deterministas, essencialistas do corpo. Nessa lógica, o conceito de gênero diz respeito à formas de construção social e cultural dos corpos a partir da linguagem.

[...] privilegia exatamente, o exame dos processos que institui essas distinções – biológicas, comportamentais e psíquicas – percebidas entre homens e mulheres. E por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções, características culturais estritas de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2004, p. 15).

³Alguns apontamentos sobre o percurso do movimento feminista, estudos de mulher, o feminismo da diferença e as teorias do patriarcado são encontrados em Louro (1997) e Piscitelli (2004).

⁴O pós-estruturalismo constitui-se como uma reação ao estruturalismo e à dialética Marxista e Hegeliana, centrando-se na linguagem e seus processos de significação. Para Silva (1999), diz respeito especificamente a “*um gênero de teorização social*”, numa relação com a linguagem, porém, concebendo-a numa perspectiva mais ampla que no estruturalismo. Sua proposta centra-se na ânsia por romper com a fixidez que supõe as estruturas, dando lugar à fluidez e às incertezas.

⁵Sobre esse aspecto, indico Silva (2006).

Assim, as concepções adotadas neste texto carregam consigo algumas noções básicas, tais como: assumir que as diferenças e desigualdades entre homens/meninos e mulheres/meninas são frutos de construções sociais, culturais e históricas a partir da linguagem, o que afasta as noções de determinismo biológico; desloca o foco de atenção da mulher/menina dominada para a relação de poder em que tais diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; o conceito de gênero é fundamentalmente relacional; os essencialismos são duramente questionados; grande ênfase ao plural, ao conflituoso e provisório nesses processos (MEYER, 2004).

Embebido por essas noções, dirijo meu olhar àquelas brincadeiras, buscando entender a forma como aquelas meninas e aqueles meninos se organizam, produzem e reproduzem um dado contexto social. Identifico os corpos e suas manifestações como generificados, atravessados por discursos que os subjetivam. Falo de normas, valores, instituições... falo de saberes que legitimam e reafirmam as marcas de gênero nos modos de ser e se portar (FIGUEIRA, 2006).

Logo no início das observações, a separação entre meninos e meninas, a forma como estruturaram as brincadeiras, os locais que assumiram, a escolha dos materiais para o brincar... enfim, muitos elementos apontaram as lutas, as espadas e a ação como elementos tipicamente masculinos e, portanto, deveriam ser praticados pelos meninos. Maquiagens, vestidos, lista de compras e afazeres domésticos indicam práticas próprias das meninas, portanto, brincadeiras eleitas por elas. Num primeiro olhar, os modos de agir de meninos e meninas coadunam com as concepções da nossa cultura, que ligam diretamente as práticas generificadas ao corpo biológico. Talvez, uma leitura menos advertida sobre as brincadeiras daquelas crianças possam nos indicar que seus modos de portar estejam subordinados às organizações biológicas de meninos e meninas.

Concebo, entretanto, que as práticas eleitas naquela sala, por aquelas crianças, dizem respeito a construções culturais e históricas, processos educativos que se materializam nos corpos, ou ainda, generificam esses corpos. As chamadas brincadeiras de meninos, assim como as brincadeiras de meninas não são determinadas pela anatomia de seus sexos, mas, sim, constituídas pela história e pela cultura.

Modos de ser e se portar concebidos como próprios de homens e mulheres passaram por mudanças profundas ao longo do tempo, ou ainda, as próprias materialidades dos corpos sofreram e sofrem influências contextuais. Entretanto, a forma de se conceber o corpo e seus modos de se portar não pretendem negar a materialidade biológica, mas sim dar visibilidade “aos processos e práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e como conseqüência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos” (LOURO, 2004, p. 80). Nas palavras de Butler, citada por Louro:

[...] os discursos habitam os corpos que eles se acomodam em corpos' ou ainda mais contundentemente, que os corpos, na verdade, carregam discursos como parte de seu próprio sangue (2004, p. 79).

Conceber que os corpos acomodam marcas de gênero significa dizer que essas marcas partem de diversos locais, discursos e instituições; que os corpos que acomodam esses discursos significam e ressignificam essas marcas. Os corpos de meninas e meninos são marcados de diversas maneiras, constituindo crianças plurais, cujas práticas extrapolam os limites dos binarismos e chegam a borrar fronteiras entre o masculino e o feminino. Neste processo, constroem-se feminilidades e masculinidades, palavras plurais que tentam abarcar as múltiplas possibilidades de ser masculino e feminino.

Assinalando para a existência não de uma feminilidade ou uma masculinidade, mas sim alternativas múltiplas, provisórias e contingentes, construídas não sem conflitos, resistências, rupturas e lutas produzidas no exercício do poder tramado entre grupos e/ou sujeitos, entre homens e mulheres (JAEGER, 2006, p.33).

É importante pensarmos que essas formas de conceber as escolhas desses meninos e dessas meninas são datadas e remetem a determinado lugar. A leitura que fazemos das marcas em suas brincadeiras se funda numa construção cultural e histórica, concebidas não como elementos possíveis devido a uma construção de gênero. Entendo que os significados atribuídos às brincadeiras aos corpos pelos quais elas se manifestam são frutos de processos sociais, relacionais, dados de um tempo. Isso significa dizer que inexistem uma essência masculina determinada biologicamente e uma essência feminina também determinada biologicamente (KIMMEL, 1998).

Ou seja, não se pretende negar as marcas que esse corpo carrega, mas sim dar ênfase aos processos e às práticas discursivas que se jogam sobre tais materialidades, as quais são sugeridas como centrais, definidoras de gênero e sexualidade e, como consequência, acabam por se inscrever nos sujeitos (LOURO, 2004). Afinal, “o gênero depende de uma construção social e cultural que, sob muitos aspectos, se expressa, com – e no corpo” (SEFFNER, 2003, p. 142).

É nesse sentido que gênero marca os corpos e suas práticas, forja masculinidades e feminilidades numa complexa rede de elementos que atravessam e subjetivam. Seus significados variam ao longo do tempo em diferentes culturas, assim como variam entre membros de uma mesma cultura, num constante processo de (re)construção, fluidez e multiplicidade. Assim, o olhar que lançamos sobre as brincadeiras, as crianças e seus corpos concebe que suas construções se fundam a partir da relação do homem com a mulher, com a sociedade [...], e que essas relações mudam em diversos contextos, dentro e fora de um mesmo contexto.

Dessa forma, não cabe fazer referência à masculinidade, ou à feminilidade, mas sim a masculinidades e feminilidades. O plural, neste caso, não surge como contraponto ao singular, ao contrário soma-se a ele, dá noção de multiplicidade, amplitude, diferenças. Noções que nos auxiliam a pensar o suposto quadro de harmonia e coerência pintado por aquelas crianças. Meninos que brincam de “lutinha” e meninas que brincam de “casinha” podem, aos olhares desavisados, invisibilizar práticas generificadas, apontando para os

determinismos biológicos. Para tanto, faz-se necessária uma leitura, do ponto de vista da cultura e da história, para problematizarmos modos de ser de meninos e meninas, repensando-os em face aos processos educativos.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRA, M. **Skate para meninas: modos de se fazer ver em um esporte em construção.** Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro - Teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2001.

JAEGER, A. **Mulheres Artesãs e a potencialização muscular de seus corpos.** Projeto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001, p.119-142

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaio sobre a sexualidade e teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, D. E. **Teorias e políticas de Gênero: Fragmentos históricos e desafios atuais.** Rev. Brasileira de Enfermagem. Brasília, jan-fev de 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. **A construção do real na criança.** São Paulo: Atica, 2001

PSCITELLI, A. Reflexões em torno do Gênero e Feminismo. In: COSTA, C. de L. & SHMIDT, S. P. (Orgs.). **Poéticas e Políticas feministas.** Santa Catarina: Ed. Mulheres. 2004.

SEFFNER, F. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual.** Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

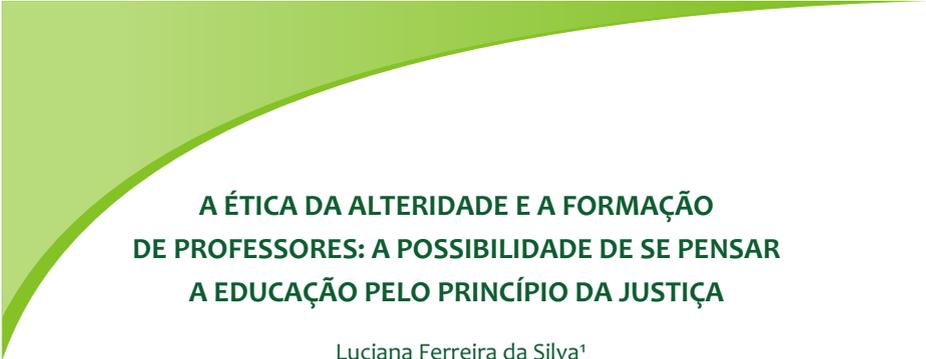
_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VENÂNCIO, S. **O movimento humano e o brincar: uma leitura da obra de Winnicott.** Motus Corporis, RJ, v.8, n.2, p. 32-38, nov/2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento y Linguaje. Barcelona: Paidós, 2000.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZORZI, J. L. A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.



A ÉTICA DA ALTERIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DE SE PENSAR A EDUCAÇÃO PELO PRINCÍPIO DA JUSTIÇA

Luciana Ferreira da Silva¹

DOS SABERES DOCENTES APROXIMADOS ÀS IDÉIAS LEVINASIANAS

Tardif (2002, p. 228) afirma que o saber docente é um saber plural, em que concorrem, de forma mais ou menos coerente, os saberes oriundos da formação profissional, que é composta pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação; pelos saberes disciplinares que correspondem aos variados campos do conhecimento, emergindo da cultura e dos grupos sociais; pelos curriculares, que correspondem aos programas escolares de que o professor deve se apropriar, referindo-se aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos; e pelos experienciais, que são desenvolvidos pelos educadores em suas práticas cotidianas e surgem a partir das vivências e por elas são validados incorporando-se às experiências individuais e coletivas. E a partir daí, ou seja, dessa pluralidade, os docentes devem pautar o seu fazer cotidiano. Neste sentido, o autor defende que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Isso quer dizer que os educadores são considerados sujeitos que produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho, ocupando, na escola, um papel fundamental, pois “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”.

Os saberes escolares constituem-se em saberes pessoais que compõem a subjetividade dos educadores sustentados na cultura local. Então, para compreendê-los, é preciso que se faça uma leitura apurada da cultura local, a fim de que se possa perceber nuances da subjetividade dos educadores e dos educandos. Tal leitura considera a postura e

¹Doutora em Educação – PUCRS; Professora de graduação dos cursos Pedagogia, Normal Superior, Psicopedagogia, Artes e Letras e da Pós-Graduação dos cursos Psicopedagogia Clínica e Institucional e Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem da Feevale; Professora da Pós-graduação do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da PUCRS; Pesquisadora da Feevale e da PUCRS; Psicanalista e psicopedagoga clínica. E-mail: lfesi@feevale.br; lfesi@terra.com.br.

o trabalho cotidiano dos educadores, sua relação com os educandos e seu comprometimento com os sistemas políticos e o contexto escolar.

Seguindo nessa perspectiva, Charlot (2000, p.78) acrescenta que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Portanto, o mundo é oferecido ao sujeito através daquilo que ele percebe, imagina, pensa, sente, deseja, como um conjunto de significados compartilhados com outros sujeitos. Assim, o homem constitui o mundo e constitui-se no mundo através dos significados simbólicos que nele e por ele são tecidos. É “nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo”.

Mas que tipo de “relações” o homem é capaz de estabelecer? Reconhecer que está inserido em uma cultura e perceber a subjetividade de cada sujeito que o cerca não é suficiente para uma relação de educação estabelecida na ética da alteridade. Os teóricos da educação parecem perceber este espaço, este vazio, este *hiato*, que há entre a representação e a não-representação. Hiato que a leitura objetiva da razão é insuficiente para a garantia da ética. Afirma Perrenoud (2005, p.30):

[...] os saberes e a razão não são uma garantia de ética: os ditadores, os gângsters, os especuladores, os torturadores, os fanáticos mais odiosos não são todos brutamontes. O crime organizado e o totalitarismo apóiam-se na ciência, na tecnologia e na razão estratégica, ao menos tanto quanto os defensores de causas humanitárias.

Chama-se a atenção para esse espaço, o qual neste estudo está sendo chamado de *hiato*, para não remeter a um conceito de espaço-tempo, geográfico, distanciamento mensurável. Não se contrariam todos e quaisquer movimentos de representação, pois se considera o que está para além deles e as possibilidades que num “além” possam surgir.

A formação pedagógica está voltada para saberes bem estruturados, objetivos, fechados. Se os educadores não forem levados a pensar as possibilidades do *hiato*, provavelmente continuarão tendo movimentos de acolhida-responsável aos educandos de modo ingênuo, possibilitando o acontecimento da ética da alteridade pelo acaso.

A acolhida pelos educadores do educando como Rosto foi presenciada durante a pesquisa de mestrado realizada em 1997, embora sem essa conotação, a qual deu origem a este estudo, e ainda está sendo evidenciada quase dez anos depois durante a coleta de dados para a presente investigação. Contudo, esse movimento ainda se manifesta de modo ingênuo, ao acaso. Esse fato instiga à seguinte questão: teriam os educadores se apropriado de conhecimento e de saberes docentes durante esse período? Muito provavelmente a resposta a esta questão é afirmativa, uma vez que foram evidenciadas práticas mais amadurecidas e sustentadas em referenciais teóricos atuais. Seria, então, a pergunta: por que a acolhida pelo educador ao educando como Rosto ainda acontece de maneira ingênuo, num acaso, de modo assistemático?

A proposta construtivista mostra o quanto são importantes para a construção do ensinar-aprender as relações interpessoais e intrapessoais. Proporcionar que as relações interpessoais (educador-educando, educando-educando) se estabeleçam como possibilidade de acolhida à alteridade do Outro faz com que a educação construtivista e o ambiente escolar construtivista tenham uma proposta humanitária.

José Tavares (2001, p.32) salienta que, para se pensar uma escola reflexiva, é imprescindível antes pensar nas relações intrapessoais e interpessoais. Considera que

[...] as relações intra e interpessoais e sua gestão estão assumindo importância crucial porque é por elas que passam, em grande medida, a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações[...]: econômicas, políticos, jurídicos, psicológicos, sociais, axiológicos, culturais, etc.

O autor salienta que são comuns literaturas que abordam a temática e que, na maioria das vezes, os educadores têm conhecimento de tais textos. Mas também reconhece que esses argumentos são insuficientes, pois fazem “apelo às teorias e às concepções mais atuais e fundamentadas, mas agindo depois exatamente ao contrário, exibindo comportamentos que se encontram nos antípodas” (TAVARES, 2001, p.32).

A relação educador-educando, embora considerada relação interpessoal, pode não ser propriamente uma relação de responsabilidade e de alteridade, pois configura-se mais como relação individual, egoísta, de indisponibilidade, não-transcendente. Tavares (2001, p.35) afirma que esta relação individual pode se estabelecer “quer que elas se processem mais ao nível biológico e emocional, do sentimento de si, quer a nível cognitivo e metacognitivo mais puros, formais ou abstratos”. Mas, para que se possa pensar na relação educando-educador como modo de construção de saberes docente, é preciso não apenas lembrar o *hiato*, o espaço de não-representação, de acolhida responsável, mas a possibilidade do educador ter consciência do outro como Outro e de si mesmo.

A consciência do Outro como Outro, como já visto, não remete a uma representação, caso se deseje garantir uma relação estabelecida na ética da alteridade. Mas os saberes docentes construídos a partir dessa consciência, ou seja, num segundo plano de conscientização, podem basear-se na representação, sem comprometer a ética da alteridade, pois a relação já está estabelecida em acolhida e responsabilidade.

Para Charlot (2000, p.78), “a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem”. Conforme a autora, “apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo”.

Esta é uma das medidas mais expressivas da apropriação do mundo, ou da apropriação do outro, a medida da representação, que faz o homem, o educador em sua pessoalidade, representar o educando e/ou outro: educador a sua medida, numa comunicação com o outro, que não é linguagem. Mas, pela linguagem, o educando pode rasgar o invólucro da representação e no face a face do Rosto, “sem cara”, “sem imagem”,

chamar o educador à responsabilidade, fazendo com que as relações de docências sejam estabelecidas na ética da alteridade, não mais em meras regulamentações, normatizações e códigos de uma educação moral. Educadores que sejam capazes de construir suas práticas docentes como acolhimento e que tenham a ética como filosofia primeira.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PENSADA PELA ÉTICA DA ALTERIDADE

A natureza da formação docente tem sido determinada a partir de modelos construtivistas, mas ainda apegados ao conhecimento científico da tradição, conforme já abordado, tendência que tem mostrado sua insuficiência frente às necessidades da sociedade na atualidade. Moita (2000, p. 114), afirma que:

[...] o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental.

O autor chama a atenção para o fato de que o processo de formação docente está articulado ao processo de identificação. Assim, percebe-se que, para se (re)pensar a formação, é preciso valorizar o sujeito-educador e o sujeito-educando como Outro (LEVINAS, 1961), considerado-os em sua subjetividade e ação pessoal-profissional, o que é tratado por Tardif (2002, p.230) como “epistemologia da prática profissional”. Para que isso se torne viável, é preciso que a subjetividade seja colocada como o cerne da discussão, pois segundo este autor

[...] 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 dos 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.

A relação dos educadores com os saberes, os imaginários e as representações sociais, segundo Oliveira (2004), apresenta-se de forma interacional com a realidade vivenciada. “O fato deles/as experienciarem diversas formas de saber no seu contexto socioeducacional contribui para que construam não só um imaginário sobre o que deve ser ensinado, como expressem essa imagem na sua práxis cotidiana escolar” (OLIVEIRA, *ibidem*, p.18).

A formação do educador pressupõe, assim, um combinado de articulações pessoal-profissional em constância de reflexão que formam, segundo os autores da educação, a identidade do sujeito. Nóvoa (2000, p.17) afirma que “o processo identitário passa também

pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho”. A identidade profissional, assim, é construída cotidianamente nas interações com colegas, na sociedade, com os seus sentimentos, com a busca de saberes e com a sua própria história num exercício de autonomia.

Considera-se que o acima referido, pensado à luz de alguns conceitos levinasianos³, pode colocar em risco a relação estabelecida na ética da alteridade. Dois pontos que se destacam em relação a este risco são: *intencionalidade* e *autonomia*.

Levinas (1961) prevê que a resposta à representação se dá no discurso. No discurso, o Outro se revela em todas as suas dimensões. No discurso, o Outro pode se negar à objetivação, pois fala: “*não me matará, não me deixes morrer de fome!*” (LEVINAS, *ibidem*). Pelo discurso, o Outro chama o Eu à responsabilidade. Desse modo, não há intencionalidade, pois o outro como Outro se manifesta como resposta, responsabilidade e acolhida. Esta relação acontece no face a face, na manifestação do Rosto, que clama ao eu por responsabilidade: responsabilidade de ensinar, responsabilidade de aprender. Surge espaço ao Eu que refuta a indiferença e o domínio das culturas e dos saberes dominantes, traduzindo a subjetividade em acolhida de bondade. A Educação proposta por essa óptica abre-se ao desejo metafísico, ao Rosto.

Levinas (*ibidem*) propõe o conceito de Desejo metafísico. A metafísica, segundo o autor, seria uma tendência constante e constantemente recalçada *para além do ser*. A reflexão, porém, faz perceber que os saberes servem também à instrução de educadores e educandos, mas ela não se reduz ao saber, da mesma forma que a metafísica não se reduz à ontologia. Seguindo os pensamentos levinasianos, pode-se dizer que não só não se reduz, como também nega-se à objetivação, escapando do logos do ser, como um desejo de excesso e exceção.

A incompatibilidade de coexistência entre a ontologia e a metafísica expõe que a filosofia é um campo de tensões pela heterogeneidade, que gera inquietações constantes. E, dentre tantas tensões que se apresentam à filosofia, é nesta que se inspira *Totalité et Infini* (1961), de Levinas, que pretende sustentar a primazia da metafísica perante a ontologia, afirmando a *ética como filosofia primeira*.

A metafísica, assim, traduz-se pela resistência que a filosofia impõe de não ser somente aquilo que ela pode ser: filosofia. Como uma espécie de “batalha” na qual a razão perde o posto de sua segurança dogmática, de seu território asséptico, tendo que assumir a existência de algo que lhe antecede e lhe excede.

A metafísica nasce pela resistência que o Outro oferece ao Mesmo em sua tendência de totalização. É no face a face, quando o Infinito invade a idéia (razão) e a excede, que a filosofia (re)conhece sua potência filosófica. E é pelo desejo do Infinito, de que toda metafísica seja expressão, que a ética se pronuncia como filosofia primeira.

³Levinas (1961, 1974/1982, 1980/1982, 1994, 1995) não se refere em seus textos a uma educação convencional e, quando o faz, aproxima-a da educação talmúdica. Propõe-se aqui a utilização de algumas idéias filosóficas do autor, para que se possa fazer a aproximação e pensar a educação a partir da ética da alteridade, o que é denominado por Silva (2007) como Educaidade.

Pode-se perceber que, pelo pensamento levinasiano, há uma alternativa de ruptura com a mesmidade, movimento de ruptura que pode ser, também, pensado para Educação. O autor parte de uma crítica à Ontologia, que reduz o Outro ao Mesmo. Para ele, o Outro é metafísico e, portanto, transcende à relação do Mesmo.

[...] o Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. (LEVINAS, 1980, p.26).

Pensar a Educação e sobretudo a formação de professores sob esse viés abre a possibilidade a educadores e educandos de consciência ética. A consciência ética surge, ao contrário do pensado por muitos educadores, não de um processo dialético, nem como construção ontológica, mas sim da relação em que o Outro toma a palavra e se revela em não-indiferença, em transcendência.

A não-indiferença, a responsabilidade pelo outro, não estaria dando margem ao nascimento da confiança anterior a qualquer tipo de relação? Seria, assim, a confiança anterior ao discurso? Que discurso poderia nascer sem precedência da confiança? Ou será que a confiança está colocada como uma modalidade do saber?

Se pensada à luz das idéias levinasianas, a confiança perderia seu sentido fundamental, se colocada em uma relação de autonomia. Acompanhando a reflexão proposta, a confiança é compreendida como *heteronomia da partilha*, da comunhão, pois, caso a confiança derivasse do saber, perderia sua gratuidade, estrutura que lhe garante a abertura e o acolhimento. Já o saber é uma confiança solitária por permanecer nos limites da mesmidade. A possibilidade de confiança estrutura a linguagem, pois só se fala porque se confia. É na confiança que há a entrega e o chamado à responsabilização e, portanto, o chamado à justiça.

A Educação compreendida como espaço-de-confiança pode possibilitar “Educaidade” (SILVA, 2007), um Construtivismo Humanitário capaz de alteridade, pois, antes mesmo do representar o educador, acolhe o educando em seu ser.

A Educaidade, assim, é um ser-para-o-outro em acolhida e testemunho; é pura “hospitalidade” que, segundo Levinas (1961), quer dizer acolher o Outro como hóspede em nossa morada.

Isto posto, a relação-educação calcada na ética da alteridade possibilitaria ao educador, frente ao chamado do Rosto, o exercício de sua autonomia? Pode haver um pensar pedagógico que permita ao educador uma formação para além da objetivação?

Retomando a tensão da filosofia pela qual ela própria se recusa a ser somente “filosofia”, faz-se analogia com a educação construtivista. Há, também, uma tensão interna

na proposta construtivista. Ela afirma que a Educação está em permanente construção, processo e reflexão, não conseguindo mais ser pensada “dentro” de um conceito-objetivado. A educação construtivista extravasa o metafísico pela resistência ao fechamento em conceito e pela não-resignação à objetivação. Nutrindo essa reflexão, percebe-se que há um *hiato* de que a formação pedagógica também precisa prestar conta.

Muitos autores da seara da educação já discutem sobre a proximidade das práticas profissionais dos educadores e a subjetividade. Isso quer dizer que esses autores percebem o *hiato*, o espaço de transbordamento, que excede o objetivo.

Nóvoa (1995) relaciona a prática do professor à vida deste, não desarticulando o profissional do pessoal. A maneira com que cada um exerce sua docência está diretamente vinculada ao modo que é como pessoa. Para que se possa compreender a prática pedagógica, é preciso que antes se perceba o sujeito-professor, compreendendo-o em sua cultura, suas crenças, seus valores e suas “verdades”.

Percebe-se a necessidade de considerar a prática docente para além da formação profissional. Isso significa que, ao se objetivar o educador em suas possibilidades apenas institucionais, não se o olha em sua originalidade, pois o educador, ao educar, está para além daquilo que a instituição-escola dele representa e pretende. Assim como o educando, o educador também é um Outro que se apresenta, um Rosto que clama por acolhida responsável. O educando tem tudo a aprender do educador, não com a idéia de “*tabula rasa*” apresentada pelo empirismo, mas com a idéia escuta-em-acolhida a um chamado e, por isso, é capaz, também, de ensinar e de acolher.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIDADE

Na Educaidade, a educação como possibilidade de acolhida na ética da alteridade, na escuta do educando pelo chamado do educador, não se perde a idéia de assimetria na relação, pois a relação que se estabelece como linguagem não é correlação, não prevê a reciprocidade.

A formação pedagógica tem, também, outro desafio que se estabelece não apenas perante o docente. Além do desafio de trazer à luz dos docentes a possibilidade da relação-separação, também se desafia a estar atenta à figura do Terceiro. A relação interpessoal que o eu estabelece com o outro também deve ser estabelecida com “outro-outros”, não figurando somente uma relação entre um “eu-tu”. Neste ponto, o pensamento levinasiano apresentado, principalmente na segunda parte da obra *Totalité et Infini* (1961), busca compreender o conceito de “eu”, “interioridade”, acrescentando a idéia no “no de si”. Levinas (ibidem) trabalha neste ponto com a idéia de que a vida interior habita e se move gozosamente no mundo no qual vive, constituindo um complexo “*habitat*”³ econômico de relações interpessoais de sentido e significado. “Mas esta interioridade, por sua vez, vai aparecer como uma presença no de si, o que quer dizer habitação e economia” (LEVINAS,

³Usou-se o termo “*habitat*” para evitar a palavra mundo, evitando o risco da objetivação pelo próprio conceito que esta envolve.

1980, p.112). Assim, a economia do “ser no mundo” consiste, por um lado, em que há um “eu” separado, recolhido em sua morada, satisfeito, que vive com gozo, um eu que não transcende; e, por outro, um “eu” que se movimenta, se desloca, que constitui um *habitat* a partir de sua morada. Mas o movimento de deslocamento de sua morada para a construção do *habitat* não garante que o eu vá se proceder acolhendo o chamado do Rosto. Há uma possibilidade de o Eu permanecer o Mesmo, não transcendendo, mas também há a possibilidade de transcendência. E o movimento de transcendência, quando se fala em exterioridade do Eu, numa relação Eu-OutroS⁴, na presença do *Terceiro*, introduz o conceito de justiça. “Esta exercida pelas instituições, que são inevitáveis, deve ser sempre controlada pela relação interpessoal inicial” (LEVINAS, 1982, p.81). O princípio da justiça não mais está calcado no princípio de busca da verdade, porque este é de referência ontológica, mas na acolhida. “É esta maneira de acolher um ente absoluto que descobrimos na justiça e na injustiça e que o discurso efetua, ele que é essencialmente ensino” (LEVINAS, 1980, p.76). E segue o autor:

O sentido de todo o nosso propósito consiste em afirmar não que o *outrem* escapa para todo e sempre ao saber, mas que não tem nenhum sentido falar aqui de conhecimento ou de ignorância, porque a justiça, a transcendência por excelência e condição do saber não é de modo algum, como se pretenderia, uma noese correlativa de um noema⁵.

O *Terceiro* é a origem do problema e vai questionar tudo aquilo que até então foi construído entre o eu-tu: o pensamento como tratamento de problemas, a ontologia como linguagem conceitual necessária, a justiça como instância de comparação dos incomparáveis, a política como instância de ação e a educação enquanto instância de ensino. Para Levinas (1961), o *Terceiro* significa a possibilidade de dar *visibilidade* à ética. Mas deve-se ter cuidado, o *Terceiro* não se trata de uma terceira pessoa, um intruso na relação dual de proximidade. Não! Quando se fala de proximidade se está sob a ordem do Infinito, considerando a relação com o Rosto, com algo que não se dá como fenômeno e nem como objeto. Logo, fala-se de uma proximidade sem visibilidade e percebe-se a tensão.

Como paradoxo, o *Terceiro* se dá como dimensão visível do Olhar. O *Terceiro* – o próximo e o próximo do próximo – é a exigência da origem e a questão que acompanhou Levinas (1961, 1974), sem que o ele pudesse dar conta em absoluto. Mas o grande legado, e o que se pode aqui aproveitar, é que o autor propõe uma inversão em relação ao discurso do infinito ético e da justiça.

⁴O “S” maiúsculo ao final do termo serve para destacar o pluralismo.

⁵Contrapondo ao noema, que é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o pensado, o percebido, o imaginado, etc., noese é para fenomenologia o aspecto subjetivo da vivência constituído por todos os atos que tendem a apreender o objeto: o pensamento, a imaginação, a percepção, etc. Cf. FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

À luz das leituras levinasianas, pode-se afirmar que, quando se trata de justiça, já se está sob o comando da proximidade anárquica, original, ancestral. Somente sob esse comando a justiça pode ser pensada e concebida. Diferente da ontologia, não é a relação de proximidade que necessita atender à exigência da regra de justiça, mas o contrário, o inverso. A proximidade apresenta-se como uma “captura” do Eu, deixando-o sem escolha. E, ainda, considerando que a responsabilidade antecede a liberdade, que é justiça, ela é que necessita atender a implicação da proximidade. Pensada sob essa inversão, a justiça não se reduz à legitimidade jurídica, a privilégios pessoais, a ordenamentos morais. Conforme Levinas (1980, p.71):

A consciência moral acolhe outrem. É a revelação de uma resistência aos meus poderes que, como força maior, não os põe em xeque, mas que põe em questão o direito singelo dos meus poderes, a minha gloriosa espontaneidade de ser vivo. A moral começa quando a liberdade, em vez de se justificar por si própria, se sente arbitrária e violenta.

É a proximidade que protege a justiça de uma autojustificação impessoal, pois a justiça não pode se justificar senão pela relação de proximidade, sob o risco de virar um instrumento tirânico de um Estado totalizante e uma Educação totalitária.

A formação do educador, por esse pensar, vai além da formação acadêmica e de sua práxis, que ainda estão no nível da objetivação. Ela se estabelece em uma forma-ação humana ou não, ou seja, embasada em quem ele foi, quem ele é, quem ele busca ser e, ainda, para além do ser e de toda sua essência.

A profissionalização, em geral, pode ser conceituada como o processo no qual uma ocupação organizada obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso a ela e avaliar as formas de como realizar o trabalho, o que ainda está no plano da objetivação.

Para Ramalho (2003), a profissionalização é mais que qualificação ou competência, ela é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões aos grupos ocupacionais subordinados. Para os professores, uma nova visão de profissionalização se faz necessária ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. Na, pela e com a profissionalização, o professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão.

Para o autor da educação, a profissionalização é entendida, assim, como o desenvolvimento sistemático da profissão (objetivação), fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, mas também de crescimento na perspectiva do desenvolvimento

profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Ibernóm (2000) contribui para reforçar este conceito, a profissionalização. Para ele, tal conceito é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

Percebe-se a grande tendência à objetivação dos sujeitos quando se fala em formação profissional. Parece, porém, que, ao considerar os valores e a cultura, os autores percebem o *hiato*, o espaço que excede o objetivo, e abrem a possibilidade de se pensar a profissionalização para além de conceitos objetivados.

Nóvoa (1992, p. 28) parece perceber com mais nitidez o *hiato*, quando acrescenta a hipótese de que, junto com o processo de proletarianização, a profissão docente também é atravessada pelo processo de profissionalização. O autor salienta que trabalhar os efeitos da proletarianização pode levar a uma nova “profissionalidade dos docentes”, através da renovação da cultura profissional e organização da escola, “os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Portanto, pensa-se que para que se possa efetivamente se constituir como docente em profissionalização, é preciso que o sujeito se aproprie de fazeres teórico-prático, e dialogue com educadores mais experientes e busque novas e transformadas referências que iluminem o pensamento de todos e, conseqüentemente, o seu agir.

Seguindo o pensamento desses autores, a profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a *profissionalidade*, e outro externo, que é o *profissionalismo*.

A profissionalização como processo externo, também denominada por profissionalismo ou profissionalismo, refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica negociações por um grupo de atores com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão.

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público, para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores, para que esteja apto a educar. Exige-se, assim, do profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada e obtida em curso superior.

Já a profissionalidade, que é o processo interno, é denominada como a profissão em ação. A autora cita Marcelo García (1995, p. 207), o qual afirma que a “profissão” marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Já o “profissional” denomina um grupo de pessoas, com uma elevada preparação, competência e especialização, que prestam um serviço ao público.

Ainda, a autora toma as palavras de Sacristán (2002, p. 82) para conceituar profissionalidade que é percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o fato específico de ser professor. Observa-se, nessa conceituação, que a profissionalidade contempla muito mais a subjetividade do professor inserido na prática, trata dele como sujeito histórico que exerce uma tarefa e/ou profissão.

Mais uma vez fica evidente, mesmo na tentativa de reconhecimento, que alguns autores tecem o processo de profissionalização interna, ou profissionalidade, que o educador ainda está para além desta categorização (representação) proposta. Ou seja, ainda há um hiato, uma insuficiência de conceitos, pois o humano é incapaz de ser objetivado; há um escape, há um extravasamento que não permite a objetivação.

A PRÁTICA PROFISSIONAL COMO PRÁTICA CAPAZ DE PROPORCIONAR A JUSTIÇA

Os docentes, ao entrarem em sala de aula, trazem consigo suas representações, seus valores, suas “verdades” e suas “crenças”, talvez, fortes e suficientemente capazes de cegá-los a ponto de não perceberem o Rosto do outro. É comum escutar nos “corredores” escolares que determinado aluno não é capaz, que não tem condições de aprender, ou, até mesmo, que já se teria desistido dele. Mas o homem estaria limitado ao que o outro dele percebe, representa? Absolutamente não, pois a subjetividade “realiza essa experiência impossível: o fato surpreendente de conter mais do que é possível conter” (LEVINAS, 1980, p.14).

Como educar pela não-objetivação do sujeito, em radical alteridade, se nós – homens, mulheres, ensinantes e aprendentes, velhos, adultos e crianças - somos sujeitos simbólicos e por isso construímos conhecimento por representação? Seria esta (a representação) a única maneira de construir conhecimento?

Um desafio aqui se estabelece. Sabe-se que é comum encontrar em pesquisa, assim como em conversas informais com professores, respostas prontas, tais como: *cada sujeito é único; temos que estar atento às diferenças; o aluno tem uma bagagem, uma história, que precisa ser considerada*. Mas, em grande parte, observa-se que o reconhecimento da individualidade, das diferenças e da historicidade dos sujeitos é meramente discursivo, porque, quando esses professores são observados em suas práticas, alguns se demonstram pouco capazes do reconhecimento do outro em possibilidades, estabelecendo, assim, uma relação-objetivadora por uma prática pedagógica dita construtivista, conforme o comprovado em pesquisas educacionais que abordam a formação de professores.

Referindo-se sobre essa temática, Perrenoud (2005, p.84) salienta que os professores já se deram conta de que é preciso aprender a “não demonizar as diferenças, a conviver com elas, a não transformá-las em conflitos ou em relações de dominação”. Seria este “dar-se conta” suficiente? As inúmeras observações do cotidiano escolar demonstraram que há ensinantes que vão além ao “dar-se conta” e que acolhem o diferente, considerando-o Rosto, considerando-o único, percebendo-o Infinito. Estes ensinantes que conseguem estabelecer uma relação-prática-pedagógica que possibilita a ética da alteridade serão chamados por Silva (2007) de “*ensinantes-acolhedores*”, pois vão

além das ações de *ensañas*, por conseguirem transcender para além do conceito de subjetividade e identidade, conforme proposto pela psicopedagogia. Esses sujeitos são capazes de suportar o hiato e nele/dele criar espaços-de-confiança para cada-um e para todos-nós.

A relação educador-educando compreendida a partir da ética da alteridade deixa de ser considerada apenas como relação-mediação de experimentação, “ranço” do paradigma científico, e passa a ser entendida e vivenciada em radical alteridade - em testemunho e em acolhida.

As educadoras observadas na investigação que deu origem a este texto fizeram muita referência à mediação como um modo eficaz para propor as relações interpessoais e garantir as aprendizagens. Esse fato se deve à identificação destas com conceitos vygotksyanos, forte referência da proposta construtivista. Assim como foi preciso reconsiderar o conceito de autonomia, conforme proposto por Piaget (1941/1977), para que se pudesse admitir a possibilidade de uma educação alicerçada na ética da alteridade, Educaidade, também se faz necessário questionar a alusão ao conceito de mediação.

Percebe-se que os principais autores que dão sustentáculo para a proposta construtivista têm por referência a ontologia. Contudo, pode-se dizer que eles tecem suas argumentações teóricas reduzindo Outro ao Mesmo pela intervenção de um termo médio e neutro, que assegura a inteligência do ser. “O fato de a razão ser um fim de contas a manifestação de uma liberdade, neutralizando o outro e englobando-o, não pode surpreender, em que se disse que a razão soberana apenas conhece a si própria” (LEVINAS, 1980, p.31). Nota-se, por essas afirmações, que há, na base das reflexões que deram origem à proposta construtivista, uma tendência à neutralização do Outro. Tendência, também, traduzida pelo conceito de mediação que é, conforme Levinas (1980, p.31), característica da filosofia ocidental e “só tem sentido se não se limitar a reduzir as distâncias”.

Para que a prática profissional seja uma prática de acolhida e, portanto, uma prática capaz de justiça, é preciso que garanta a distância. Isso não quer dizer que os educadores devam estar distanciados geográfica ou afetivamente de seus alunos, mas que eles precisam estar cientes de que as relações constituídas ontologicamente e por mediação têm uma tendência de ver e de tocar, assim, fazer do outro objeto. Para tanto, é preciso vencer a distância do espaço, assumir o hiato, o não-lugar geográfico entre o algo e o nada (*il y a*).

As práticas docentes precisam estar atentas para o (re)conhecimento do vazio, do que foge à representação. Ou seja, as práticas docentes precisam estar atentas à infinidade, atentas a “um existir sem existentes – uma negação incessante, num grau infinito e, conseqüentemente, uma infinita limitação” (LEVINAS, 1980, p.261).

Para que se possa considerar o Outro como ser-subjetivo, ou seja, sujeito, é preciso que se perceba que esse outro é maior que a representação que dele se possa expressar, ou seja, Infinito. Portanto, a relação com o Outro, por ser transcendente, não-objetivadora, não permite a relação-experiencial (conforme prevêm as teorizações piagetianas) e nem relação-mediada (conforme prevêm as teorizações vygotksyanas), pois a experiência-objetivadora e a mediação-objetivadora pressupõem uma relação-representação. Nelas e por elas o Eu representa o outro, passando a analisá-lo, categorizá-lo, mensurá-lo por seu

próprio Eu, não sendo, assim, suficientes para pensar a formação pedagógica para a Educaidade.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 1997.

IBERÓN, F. (org.). **A Educação no século XXI - Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Porto Alegre, 2000.

GARCIA, M. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995.

LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974/1982.

_____. Langage et proximité. In : **Découvant l'Existence avec Husserl et Heidegger**. Paris: J Vrin, 1994.

_____. Le regard du poète. In : **Sur Maurice Blanchot**. Paris: Fata Morgana, 1995.

_____. **Totalité et infini**. Essai sur l'extériorité. Paris: Kluwer Academic, 1961.

_____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980/1982.

MOITA, B. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. (org.). Formação de professores e formação de documento. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Rio de Janeiro: Scipione, 2004.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique. In : **Etudes sociologiques**. Genève: Droz. 1941/1977.p.100-142.

RAMALHO, B. L et al. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, L. F. **Educaidade**: para além da objetivação do educando. Porto Alegre: PUCRS, 2007 [tese de doutorado].

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2001.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Patrícia Amélia Roveda¹

Desafiada a escrever um texto que abordasse a prática pedagógica da sala de aula universitária, iniciei com uma reflexão entre o que ocorre na disciplina de Didática (a qual leciono para os acadêmicos dos cursos de licenciatura) e a docência universitária.

Logo no início do semestre, mais precisamente na primeira aula, ao apresentar a ementa da disciplina, realizo um levantamento de idéias lançando à turma uma pergunta: O que é didática? Várias respostas vão surgindo e estas são anotadas no quadro para posterior discussão. Tenho optado por iniciar a disciplina com essa questão, pois desse modo possibilito aos acadêmicos uma oportunidade de, desde o início e ao longo do semestre, superar o conceito sobre didática, derivado do senso comum.

As respostas que surgem para a pergunta “o que é didática”, geralmente são aquelas que indicam tratar-se do estudo de métodos e técnicas de ensino, semelhante a um manual técnico que explica o “como fazer”. Meu desafio então é conduzir os acadêmicos e acadêmicas, a fim de que eles e elas possam perceber as muitas questões que permeiam esse “como fazer”.

Conduzir a disciplina de modo que os discentes percebam que, para além das técnicas e métodos existe um modo de pensar, uma teoria subjacente que ampara a prática de professores e professoras, compreende uma tarefa provocadora de inúmeras reflexões a respeito de minha própria prática docente, fato que para além do meu compromisso com essa disciplina, tem me conduzido a muitas leituras sobre o tema.

Percebo também que superar o senso comum a respeito da didática, não é só um desafio que se coloca aos acadêmicos dos cursos de licenciatura, mas também se constitui muitas vezes um desafio aos professores em geral, inclusive aos docentes universitários. A esses é imprescindível o reconhecimento da dimensão humana que sua atuação deve

¹Professora da Feevale; Assessora do NAPEG - Área da Deficiência Visual (Feevale); Graduada em Pedagogia (Unisinus); Especialista em Psicoplogia Escolar (PUCRS); Mestre em Educação (PUCRS); Coordenadora do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico da SMED/NH).

considerar, pois é necessária a consciência de que ainda que seu objetivo envolva o ensino de uma especificidade ou de uma técnica, esta será praticada por um sujeito, o que envolve relações entre diferentes subjetividades.

É mister que a docência universitária seja pautada pela consciência de que cada docente contribui com a formação de profissionais que atuarão em determinada realidade e que estes, com seu conhecimento e capacidade de reflexão, poderão interagir nessa realidade modificando-a, se necessário for. Contudo, para exercer sua plena cidadania, não bastam aos profissionais que “formamos” apenas habilidades técnicas, pois definitivamente não é esse o perfil profissional desejado e exigido para o enfrentamento dos desafios dos dias atuais

Por isso que, para além da competência técnica em sua área de especialidade, é necessário considerar as demais dimensões que envolvem o seu fazer pedagógico, as quais são amplamente discutidas na disciplina de Didática, por essa

[...] trata dos processos pedagógicos que contemplam tanto a dimensão cognitiva dos alunos, ligada à abordagem científica dos objetos de ensino próprios de cada campo de conhecimento, os aspectos lógico-sistemáticos, ou seja, os métodos de ensino, como também os aspectos políticos, culturais, relacionais, éticos, ou seja, aqueles relacionados com o desenvolvimento de determinado tipo de subjetividade em consonância com os objetivos de formação (Freitas, 2005, p. 225).

Encontramos nas palavras de Freitas (2005) uma descrição do objeto da disciplina de Didática, conhecimento necessário ao exercício profissional do docente da Educação Básica ao Ensino Superior; do ensino informal ao formal.

Saber da impossibilidade de separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos é, segundo Freire (1997), outro saber indispensável à prática docente. Isso implica uma relação que devemos estabelecer entre a nossa subjetividade e a subjetividade de nossos alunos, sem perder de vista a coletividade.

Todos esses conceitos são revelados nos projetos pedagógicos com os quais cada docente encontra-se comprometido e é necessário afirmar que quem levará adiante o que foi estabelecido em cada projeto é o próprio docente, a partir de suas práticas pedagógicas. Isso é o que determina a importância da participação de todo o colegiado de um curso ou instituição na construção dos projetos pedagógicos. O projeto pedagógico define a identidade de um curso e os professores universitários estão comprometidos com uma proposta pedagógica que, antes de ser definida pelo colegiado do curso, esta se encontra previamente determinada nos documentos oficiais das instituições.

O que implica, então, o exercício da docência?

Para Grillo e Medeiros (1998, p. 141), o exercício da docência implica envolver o professor em sua totalidade, conectado à sua história de vida pessoal e profissional, revelando o significado maior do ensino – o comprometimento com o processo de transformação da sociedade. Isso significa que a qualidade do seu trabalho implica

simultaneamente o aspecto pessoal (o ser), o conhecimento em geral, a técnica (o saber fazer) e o reconhecimento do próprio contexto no qual sua prática é efetivada. Esses são saberes que devem ser relacionados na práxis docente.

Não obstante, a atividade docente fica às vezes comprometida pelo não reconhecimento da necessidade de repensar-se e reinventar-se cotidianamente, a partir da própria experiência em sala de aula.

Todos esses aspectos contribuem para a construção de uma identidade profissional docente, cujo o processo, segundo Nóvoa (1997) é definido como um “espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Assim como não é possível dicotomizar o ensino dos conteúdos e a formação da subjetividade dos alunos e alunas, não é possível também separar, conforme Nóvoa (1997), a dimensão pessoal da dimensão profissional, que diz respeito à forma como cada um vive a profissão de professor. O autor afirma ainda que “os professores constroem a sua identidade por referência de saberes (práticos e teóricos) e também por adesão a um conjunto de valores” (p.33), o que explica a influência das duas dimensões acima mencionadas.

A identidade profissional docente, conforme preconiza Nóvoa (1997, p. 25-27), “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção”, referindo-se a reconstrução dessa identidade de forma permanente.

Contudo, para uma boa desenvoltura profissional, não basta ao docente apenas a reflexão crítica sobre a prática. A construção de uma identidade profissional está relacionada a uma autonomia intelectual que só se adquire a partir de um compromisso efetivo do docente com sua própria formação.

Zabalza (2004) defende que a prática pode se constituir em uma fonte de conhecimentos, porém, ela não é suficiente pois para o autor ensinar exige “uma série de habilidades básicas adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação” (p. 110).

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho (Zabalza, 2004, p. 111).

Apesar de inúmeras oportunidades de reflexão que ocorrem na própria atividade docente, alguns ainda encontram dificuldade na definição de sua identidade profissional (Bassegio [et.al], 2005). Talvez uma provável resposta para esse questionamento encontra-se no que Santos (2005), denomina como “crise da hegemonia da Universidade”.

A crise da hegemonia da Universidade, ao deixar de se ver como a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, iniciou-se ao longo do século XX, resultante das contradições surgidas entre o papel tradicional, que sempre desempenhou muito bem e as novas funções, as quais assumira ao longo do século passado e principalmente diante dos desafios do século XXI. Essa crise, segundo o autor, modificou completamente a relação do meio acadêmico com a sociedade, a partir do que podemos concluir que houve também modificações no papel do professor universitário.

Essas modificações trazem a rebote novas exigências intelectuais que, de acordo com Zabalza (2004), ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos, através das quais são alicerçadas a profissionalidade da docência. Segundo o autor, as novas competências que o docente deve ter são:

- saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber);
- saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente): dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles;
- saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar; ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo [...] (p. 111).

Ainda de acordo com Zabalza (2004), para atender a essas competências, o docente necessita de um alto nível de conhecimento de sua disciplina, de habilidades comunicativas, de envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, assim como interesse e preocupação com cada um deles. “Sendo assim, não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes” (p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Merieu (1998) define o professor como um profissional da aprendizagem e considera que devemos ajudá-lo a construir, neste domínio, sua verdadeira identidade.

As discussões que se estabelecem a partir do objeto de análise da didática, reforçam a idéia de que a ação docente exige um conjunto de conhecimentos, comportamentos e atitudes subjacentes, que envolvem a dimensão profissional e pessoal do docente. Como profissional, o professor encontra-se inserido em um contexto pedagógico que indica modelos a serem seguidos na condução de suas atividades. A dimensão pessoal insere-se em um contexto mais abrangente, social e cultural, que define sua atuação, observando padrões de referência também introjetados – valores, ideologias, crenças, rotinas, etc. À medida que o professor descobre-se como agente educacional que possui uma identidade profissional, torna-se consciente de seu papel educativo e passa imediatamente a constituir seu exercício profissional de forma autônoma.

É possível afirmar então que a autonomia “não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, mas um exercício, uma qualidade de vida [...]” (Contreras, 2002).

Um professor que conquista sua autonomia intelectual e profissional, certamente privilegiará também a construção da autonomia intelectual e profissional de seus discentes. Diante dessa assertiva, a responsabilidade do docente em relação aos seus alunos é favorecer o acesso à informação, fazer descobrir significados, despertar habilidades, modificar atitudes e comportamentos privilegiando o raciocínio e o desenvolvimento de pensamento crítico. Todo esse rol de responsabilidades incidirá certamente sobre a eficácia do ensino, possibilitando a formação de um profissional dinâmico, capaz de analisar criticamente e acompanhar de forma competente as constantes demandas do mercado de trabalho.

Esse resultado dificilmente será alcançado se o pensamento docente for conteudista, preso somente ao ensino do que está explícito na ementa de sua disciplina. Se o docente se prender somente ao que está no plano de ensino da disciplina, sem estabelecer relações com os conteúdos das demais disciplinas as quais os acadêmicos já cursaram ou estão cursando e sem considerar as relações interpessoais que ocorrem na sala de aula, estará certamente limitando a sua tarefa docente.

A herança do ensino tradicional, arcaico, instrucionista, marcou indelevelmente a alma humana. Isso é tão sério e tão presente que fica evidente em muitos dos participantes do cenário da docência. As atitudes de alguns alunos e professores permitem essa leitura. A participação condicionada à nota e a banalização de teorias críticas e suas práticas, são sintomas de um pensamento moldado pelo tradicional. Este já foi posto em cheque durante o século XX e nessa primeira década do século XXI é preciso avançar, pois o resultado dessa pedagogia não tem sido benéfico para a humanidade.

As relações humanas que se estabelecem entre docentes e discentes nunca serão em vão. Devido a isso, o docente tem a responsabilidade e deve ser capaz de investir em pesquisa e produção própria, envolvendo-se tanto com a teoria quanto com a prática, com o “ser” e com o “fazer”, superando paradigmas. Seguro para pensar e intervir na realidade, o docente será capaz de orientar e motivar o aluno para que este também, por sua vez, seja capaz de apresentar uma postura crítica e elaborar seu próprio projeto de desenvolvimento pessoal, preparado para criar soluções novas para enfrentar os novos desafios dos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BASSEGIO, Ana; PORTELLA, Fabiani Ortiz; FERRI, Marícia; ROVEDA, Patrícia Amélia.

Transposição didática – o tratamento pedagógico dos conteúdos. Programa de Pós-graduação em Educação, artigo produzido para a disciplina Ensino e Aprendizagem com Pesquisa em Sala de Aula. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Raquel A. M. A crítica à Modernidade, a Educação e a Didática: contribuição de Boaventura Souza Santos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Cap. 11, p. 223 – 239. Campinas: Editora Alínea, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura. **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Editora Alínea, 2005

MERIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Mireila de Souza Menezes¹
Denise Arina Francisco²

Neste texto, propomo-nos a refletir sobre as diferentes concepções de formação docente. Para tanto, apresentamos as idéias de alguns autores que discutem e apresentam propostas sobre diferentes possibilidades para conduzir esse processo. A perspectiva adotada é de pensar sobre a formação docente como um processo de reflexão teórica sobre a prática pedagógica realizada na sala de aula. A partir dos autores, entendemos o processo de formação docente como um espaço para refletir teoricamente a respeito dos impasses que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Acreditamos que deva ser um espaço onde o professor poderá colocar os conflitos, os dilemas e as incertezas suscitados a partir da prática pedagógica. Neste sentido, as propostas de formações abordadas apontam para a possibilidade de que, num processo de formação, o professor possa apropriar-se teoricamente de seu fazer pedagógico, fazendo deste um lugar de aprendizagem e crescimento contínuo.

Uma ciência educativa crítica busca a compreensão e a transformação da educação através da participação e da colaboração dos agentes envolvidos no processo educativo. O entendimento sobre as questões educativas, pode acontecer sobre a prática, os valores educativos das pessoas que trabalham na educação, as estruturas e as instituições sociais que definem os limites de atuação das pessoas envolvidas na educação.

¹Professora da Feevale e das Faculdades Integradas São Judas Tadeu; Assessora do NAPEG (Feevale); Graduada em Pedagogia (UFRGS); Mestre (UFRGS); Especialização em Psicopedagogia (Feevale).

²Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Formação em Pedagogia Orientação Escolar (PUC); Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Portoalegrense (FAPA); Especialista em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC); Formação em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Flores da Cunha (IE). Professora Universitária nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior da Feevale; Membro do Conselho Editorial da Revista Prospectiva - Revista de Orientação Educacional e Diretora de Planejamento da Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS); Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Nessa forma de fazer pesquisa em educação, os professores deixam de ser apenas objeto de estudo das pesquisas para passarem a ser participantes ativos desse processo, buscando a compreensão e a transformação das práticas realizadas na escola. Desse modo, tem como ponto de partida os problemas da vida cotidiana com vistas a encontrar possíveis soluções para mudá-los através de um trabalho de colaboração e participação dos sujeitos que trabalham nas escolas.

Carr e Kemmis (1988, p. 210) propõem a investigação-ação, oferecendo critérios para que os professores possam buscar as melhorias necessárias para transformar a sua prática tendo como base a alteração das relações entre o teórico e o prático. Desse modo, os professores passam a desenvolver teorias sobre a sua prática, deixando de ser apenas consumidores para ser também seus produtores. Os autores não rejeitam a necessidade de que os professores estudem e conheçam outras teorias, mas tal estudo somente terá validade mediante um entendimento autêntico e mediante a evolução crítica dos participantes sobre essas teorias. Desse modo, os autores consideram importante tanto as teorias produzidas na academia como os saberes produzidos pelos docentes nas instituições escolares.

Nessa proposta, os docentes não tomam como definitivos os conhecimentos teóricos produzidos na academia, assim como também não consideram definitivos os saberes produzidos na sua prática. Nesse contexto, o professor crítico apropria-se dos conhecimentos teóricos produzidos na academia através de um processo de reflexão sobre as relações deste conhecimento com as suas práticas nas escolas onde atuam. Reconhecem, portanto, a importância desses dois saberes para uma formação docente que pretende buscar, através da reflexão contínua, a evolução da capacidade crítica e reflexiva dos professores, assim como uma compreensão aprofundada sobre os saberes que fundamentam a sua prática pedagógica.

Para tal, os autores propõem a pesquisa-ação-emancipatória, que tem como fundamento principal que os participantes assumam coletivamente as responsabilidades pela transformação da prática pedagógica, entendida como uma prática social e historicamente construída. Aqui o papel de facilitador do processo pode ser assumido por qualquer membro do grupo ou por um agente externo. Este teria o compromisso de ajudar o grupo na problematização e no questionamento da sua prática, assim como assumir conjuntamente as responsabilidades no encaminhamento do processo de mudança. Porém, mesmo havendo o agente externo, o grupo é o responsável pela evolução do trabalho coletivo.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que os autores afirmam que o grupo deve assumir as responsabilidades pelas transformações das práticas e das instituições em que atuam, também admitem que existem limitações para tais mudanças. Tendo em vista essas limitações, propõem a elaboração coletiva de orientações que permitam realizar, da forma mais completa possível, os valores educacionais considerados importantes para guiar a sua prática educativa (1988, p. 215).

Nessa perspectiva, situa-se o trabalho realizado por Gatto (1997), pois projeto de pesquisa constituiu-se numa proposta de pesquisa-ação, realizada numa escola estadual de

primeiro grau de ensino supletivo, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Seu objetivo central era de construir, coletivamente, com os colegas professores, espaços onde as necessidades dos alunos pudessem ser trabalhadas no próprio currículo da escola. A partir daí, esta autora construiu, conjuntamente com o grupo de professores, um processo de reflexão coletiva sobre o currículo e as práticas pedagógicas, resgatando o reconhecimento das experiências vividas pelos alunos. Com isso, seu principal objetivo era de, através dessa proposta, reduzir os índices de evasão e de repetência na escola. Na pesquisa-ação, a autora faz o papel do facilitador que, segundo Carr e Kemmis(1988), pode ser alguém da escola ou alguém externo.

Tal proposta teve como fundamentação o conceito de currículo de integração elaborado por Berntein (1996), no qual os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo estão em relação entre si, e os critérios de avaliação são estabelecidos coletivamente pelo grupo de professores; as diferentes áreas do conhecimento são agrupadas em torno de uma idéia central, reduzindo o isolamento entre os conteúdos. Desse modo, os professores participam de uma tarefa partilhada. Na pesquisa-ação citada, a idéia relacionadora inicial foi “trabalho”; em torno desta, professores, alunos e a própria pesquisadora elaboraram uma proposta curricular tendo em vista a construção dos valores educacionais considerados como fundamentais por esse grupo para orientar as suas práticas na escola em que atuavam.

Outro trabalho igualmente relevante, dentro da proposta de pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1998), é a pesquisa realizada por Lígia Cardoso Carlos. Seu trabalho constituiu-se num projeto de pesquisa-ação, tendo como objetivo principal identificar os limites de uma escola pública, através da reflexão crítica entre os professores, na construção do sucesso escolar. Ou seja, sua intenção era verificar de que forma uma proposta de formação, realizada na escola, coletivamente pelo grupo de professores, poderia afetar a produção do sucesso escolar dos alunos.

A proposta de pesquisa-ação surgiu a partir do seu trabalho numa escola onde se constatavam dificuldades no processo de formação dos professores. Por isso, esta autora propôs, através da pesquisa-ação, uma intervenção direta no quadro que ora se apresentava, criando, conjuntamente com os professores da escola, um espaço de ação e reflexão em que os docentes pudessem modificar a escola a partir da direção definida pelo grupo. A autora contextualiza o seu objeto de pesquisa dizendo que é uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, onde foram abolidos os poucos espaços existentes para discussão e reflexão sobre as práticas dos professores. A partir deste contexto, justifica-se a sua proposta de trabalho, cujo ponto fundamental era o de reverter essa situação facultando aos docentes que pudessem criar um espaço de discussão sobre a sua prática pedagógica.

Tais trabalhos criaram, nas escolas, espaços de formação através da pesquisa-ação, com o foco central de fazer com que os professores discutissem coletivamente o seu trabalho. Ambos tiveram resultados positivos provocando mudanças nas escolas, nas concepções dos professores e no código educacional predominante nestas instituições. A partir destas experiências, pode-se acreditar que há possibilidade de mudanças e que os professores podem ser os agentes dessas transformações.

Outra concepção de formação docente é a de Zeichner (In: Gerald, 2000). O autor propõe uma formação de professores que aconteça nas escolas nas quais trabalham, com a parceria entre os professores das universidades e os das escolas, eliminando a separação entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. Deste modo, ambos passam a contribuir para a melhoria da educação tanto na universidade como nas escolas, fazendo com que os professores afastem a idéia de que a pesquisa produzida nas universidades é irrelevante para a compreensão das suas práticas.

O autor também afirma que muitos pesquisadores acadêmicos desconsideram as pesquisas realizadas pelos professores. Entendem essas pesquisas como uma forma de “desenvolvimento profissional” e não como uma forma de “produção de conhecimentos”. Estes professores raramente são solicitados a dar palestras sobre pesquisa educacional ou são citados em artigos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos. Zeichner (2000) critica o fato de que os docentes universitários que se envolveram no movimento do professor como pesquisador o fizeram, em boa parte, para produzir uma literatura sobre o assunto, mas não para usar os conhecimentos produzidos por esses professores como fonte de informação para seus trabalhos nas universidades.

As experiências trazidas pelo autor revelam que, mesmo nos lugares onde os professores já fazem pesquisa, estas ainda mantêm um status muito baixo em relação à pesquisa produzida nas universidades. Isto mostra que não basta fazer pesquisa na escola, mas, sim, considerá-la como fonte de informação para outros trabalhos. Isto quer dizer que é necessário entender os professores como capazes de produzir conhecimento, através da pesquisa, sobre a sua prática na escola. Evidentemente, não está se afirmando que qualquer pesquisa deva ser entendida como produção de conhecimento; pelo contrário, é fundamental que se realizem trabalhos de qualidade, para que efetivamente possam contribuir para a pesquisa educacional.

Apesar de se reconhecer a importância de que os professores realizem suas pesquisas, ao mesmo tempo é fundamental dizer que isso não significa desconsiderar a relevância dos trabalhos realizados nas universidades para a prática destes professores. Porém o autor revela, através da sua experiência, que tanto os acadêmicos como os professores desconsideram os trabalhos uns dos outros. Tanto os professores das escolas não percebem as contribuições das pesquisas produzidas na academia para as suas práticas, como os docentes das universidades também não consideram os trabalhos realizados pelos professores como produção de conhecimento capaz de contribuir para o enriquecimento dos seus trabalhos nas universidades. Deste modo, o autor propõe como questão fundamental o fato de que ambos percebam as perguntas de um e de outro como relevantes para suas reflexões.

Nesta perspectiva, é comum verificar que ainda é predominante a concepção de pesquisa educacional como um trabalho a ser realizado por pesquisadores que não atuam nas escolas de ensino fundamental. Dessa forma, a teoria educacional também é entendida como somente podendo ser produzida pelos professores com mais status na hierarquia educacional. É preciso dizer que ambas as pesquisas obedecem a critérios diferentes, pois têm necessidades e finalidades distintas; porém essas diferenças não podem ser motivo para se atribuir maior relevância uma ou outra. Ambas atendem as necessidades de

contextos com especificidades diversas, por isso a impossibilidade de terem os mesmos critérios de avaliação.

A partir dessas constatações, o autor acredita na possibilidade de que: as pesquisas a serem realizadas nas escolas incluam a equipe escolar e os pais nas discussões sobre os seus resultados; as propostas de pesquisa incluam os professores como co-investigadores, investigadores, ou participantes na análise dos dados e na formulação das conclusões; haja a realização de discussões com os professores sobre as questões relevantes a serem estudadas. Nessa perspectiva, professores e acadêmicos participam da pesquisa de forma decisiva, trazendo as suas contribuições, que são diferentes, mas que também influenciam os rumos da pesquisa educacional.

Essa forma de pesquisa, em que o pesquisador acadêmico e o pesquisador professor trabalham juntos pela melhoria da prática pedagógica, é denominada por Zeichner (2000) como “pesquisa colaborativa”. Nesse trabalho, o pesquisador acadêmico não ocupa o lugar principal nem o pesquisador professor ocupa o lugar menos importante. Os dois trabalham colaborativamente na construção do trabalho de pesquisa, no qual cada um traz a sua contribuição.

Como exemplo de uma pesquisa colaborativa, citamos o trabalho de Rodrigues (1997) realizado em parceria com Veit (1992). De acordo com Zeichner (2000), a segunda exercia o papel de pesquisadora acadêmica orientando e trazendo a sua contribuição em termos teórico-metodológicos para uma pesquisa que buscava investigar a prática pedagógica na instituição escolar. No entanto, a segunda, tinha conhecimento sobre as necessidades da escola, o que precisava ser pesquisado naquele momento, enquanto Veit (1992) tinha um conhecimento científico, necessário para a realização de um trabalho de pesquisa. Desse modo, as duas professoras, com contribuições diferentes, porém fundamentais, construíram uma pesquisa que buscava compreender questões relevantes sobre a prática pedagógica daquela escola.

É importante dizer que quando Zeichner (2000) fala em pesquisa colaborativa, não se refere a qualquer trabalho realizado com a participação de professores e acadêmicos. O autor afirma que, para ser colaborativa, é fundamental que o pesquisador professor tenha espaço de participação em todas as fases da pesquisa. Esse professor não pode ser um mero observador das decisões tomadas pelo pesquisador acadêmico; ao contrário, é necessário que os dois discutam sobre quais os melhores caminhos para a realização do trabalho. É nesse sentido que trazemos como exemplo tal trabalho, pois foi uma pesquisa colaborativa na medida em que ambas realizaram reuniões sistemáticas, para definir quais os melhores caminhos para responder às questões colocadas pela problemática da pesquisa que realizaram. Desta forma, tanto a professora da escola de ensino fundamental como a professora da universidade tinham o seu espaço para colaborar com o enriquecimento da prática pedagógica escolar.

A proposta de pesquisa colaborativa, apresentada pelo autor, tem como principal objetivo desenvolver nos professores um pensamento autônomo, assim como a possibilidade de realizarem uma prática pedagógica embasada teoricamente. A partir daí, busca-se o compromisso destes docentes com uma educação de qualidade para todos os

estudantes. Por isso, a necessidade de que exista uma parceria entre os professores das escolas e os professores das universidades, pois, se os docentes das escolas permanecerem apenas com os conhecimentos que adquirem na prática, esta se torna limitada e, se os pesquisadores da academia não dialogarem com quem trabalha nas escolas, realizarão pesquisas completamente distanciadas das escolas e dos professores.

Para que tal colaboração aconteça, efetivamente, Zeichner (2000) afirma que é necessária a interação entre os pesquisadores, respeito com o conhecimento que o professor traz da escola e papel decisivo deste professor nas tomadas de decisões. Desta forma, as pesquisas educacionais que têm o objetivo de analisar a prática pedagógica, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada sobre esta, terão maior grau de aceitação entre os professores. Acreditamos nessa possibilidade de pesquisa como um dos caminhos possíveis para construir a escola que esteja mais de acordo com os princípios da educação crítica.

Outra proposta de formação de professores se refere à contribuição de SCHÖN (1992), que propõe a formação de profissionais reflexivos. Considerou-se importante trazer tal contribuição para pensar a formação de professores por ser esse o autor mais citado pelos demais escritores na literatura consultada, constituindo-se, segundo estes, numa referência obrigatória (Nóvoa, 1992, Zeichner, 1992, Moreira, 1995). Os autores apresentados defendem a formação de professores através da pesquisa, no sentido de que essa formação se constitua num espaço de reflexão, questionamento e aprofundamento permanente sobre a prática pedagógica.

Os autores também defendem a pesquisa para a formação de professores por acreditarem que, por meio desta, os docentes terão condições de assumir-se como profissionais responsáveis pelas decisões administrativas, políticas e teóricas a respeito do seu trabalho. É deste modo que deixam de ocupar um lugar secundário dentro da educação, passando a ocupar o lugar central, tomando em suas mãos os rumos da sua profissão.

Essa idéia de formação proposta pelos autores tem como principal objetivo a transformação das práticas que se realizam nas escolas. Para eles, não basta refletir ou aprofundar os seus conhecimentos sobre esta prática, mas, juntamente com este processo, faz-se fundamental a sua transformação, comprometida com as necessidades das escolas, das comunidades e dos professores. Por isto, esta mudança tem como ponto de partida os contextos escolares em questão, ou seja, ela tem início no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, a pesquisa proposta pelos autores deixa de entender os professores como objetos de estudo, passando a vê-los como agentes de pesquisa, com participação efetiva desde a elaboração até o levantamento das questões, assim como um entendimento mais aprofundado sobre as implicações desta para o seu trabalho na escola.

Esta concepção do professor como pesquisador propõe um olhar sobre o professor como alguém que produz conhecimento a partir da sua prática e que, num processo de reflexão, lança um novo olhar para este conhecimento. Este novo olhar pode acontecer em colaboração com os pesquisadores acadêmicos, os quais auxiliam os docentes a adquirir os instrumentos necessários para desenvolver os seus conhecimentos sobre a sua prática pedagógica.

Os autores propõem essa formação através da pesquisa, num contexto de reflexão e ação, como forma de transformar a prática pedagógica e relacionada ao projeto pedagógico da escola. Porém Carr e Kemmis (1988) ampliam esta proposta, colocando esta formação como forma de mudar não somente as práticas no interior da escola, mas, sim, transformar também as estruturas sociais mais amplas, provocando mudanças na sociedade.

Este trabalho percebe em tais perspectivas, defendidas pelos autores, possibilidades de uma verdadeira transformação no processo de formação continuada de professores. Essa mudança implica que essa formação deixe de ser entendida de forma estanque, dissociada do trabalho na escola e passe a ser entendida como um processo, relacionado com a prática pedagógica da escola. Tal prática deixa de ser olhada, exclusivamente, à luz de outras teorias, para ser olhada a partir das idéias que os professores produzem quando exercem essa prática e quando pensam sobre ela.

Desse modo, a formação continuada pode acontecer nas escolas onde os professores desenvolvem o seu trabalho, constituindo-se num espaço contínuo de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Esse espaço tem por finalidade criar, na escola, momentos em que possam discutir e trocar idéias sobre o seu trabalho. Desse modo, a formação deixa de somente assumir um caráter formal ou uma forma de obter promoção na carreira docente para ser um espaço possível de compreensão e aprofundamento sobre o fazer pedagógico.

De acordo com Schön (1992), o trabalho de discussão sobre a prática pedagógica precisa ser um processo permanente embasado nos conflitos vivenciados pelos professores na prática em sala de aula. Nesse sentido, o fio condutor do processo formativo tem sua origem nas dificuldades vivenciadas pelo docente no seu cotidiano escolar. A partir do autor, podemos pensar na importância de se criar, na escola, a cultura de pensar e socializar sobre o fazer pedagógico de cada professor. Essa prática torna-se possível mediante a criação de um espaço de confiança em que o professor se sinta seguro para expor suas dificuldades e fragilidades. A partir deste, poderá perceber, na escola, um local de aprendizagem para si e seus alunos, fazendo da sua prática um espaço de descobertas e aprendizagens constantes.

REFERÊNCIAS

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la enseñanza, la investigación-acción en La formación Del profesorado**. Barcelona: edições Martinez Roca, 1988.

GATTO, Carmem Isabel. **Quando os sujeitos expressam suas vozes: trabalhando o currículo a partir das suas ausências**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Carmen Lúcia. **Problematisando o óbvio: trabalhar a partir da realidade do aluno**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

VEIT, Maria Helena Degani. **Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização**: uma abordagem sociológica. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, V.17, Janeiro/Junho, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado Letras, 2000.