

Pesquisa em Ação Trilhando Caminhos em Educação

Ronaldo Luís Goulart Campello
(Organizador)



 Editora
Atena

Ano 2018

Ronaldo Luís Goulart Campello

(Organizador)

Pesquisa em Ação
Trilhando Caminhos em Educação

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P474 Pesquisa em ação [recurso eletrônico]: trilhando caminhos em educação / Organizador Ronaldo Luís Goulart Campello. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85107-00-0
DOI 10.22533/at.ed.000181407

1. Folclore - Brasil. 2. Lendas brasileiras. 3. Literatura brasileira - Contos. I. Gaviolli, Gabriel. II. Título. III. Série.

CDD 398.2098

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A proposta deste trabalho escapa/surge em meios as classes de sala de aula, salas de professores, e também às salas de cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados, mas, tem seu cerne em uma Escola Técnica Estadual localizada no bairro Fragata na cidade de Pelotas – RS. Uma ideia que se teve de pensar para além das estrias que demandam este corpo-educação. Pensou-se ser necessário discorrer sobre práticas de ensino, formação docente; metodologias que busquem propor uma face de passagem plana, resvaladia, deixando assim, fruir encontros dos corpos que fazem educação, alunos, professores...

Deste modo, se oferece neste instrumento-livro e seus movimentos, sopros de ar fresco, não fórmulas, não guias, tampouco manuais práticos ou de auto-ajuda que digam como fazer docência num ambiente que se pensa estar já bem poluído e estriado pela ferrugem de práticas quiçá desatualizadas e que não contemplam todos que imergem neste oceano, para neste campo, profundo e repleto de monstros que tentam nos devorar no dia a dia de nossas docência. Não. Não é esta a ideia deste instrumento-livro. Este é um texto colaborativo escrito em meio às classes de sala de aula, salas de professores, e também nas salas de cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados destes que buscam pensar uma educação comprometida e fruída.

Aqui nestas páginas se busca tratar de temas/práticas que são pertinentes as demandas de sala de aula, não tomando como regra ou colocando em primeiro plano, uma ou outra escrita, nem tomando como verdade uma ou outra prática, mas sim oferecer registros/lentes de práticas docentes que possam ajudar a vislumbrar com perspectivas novas o oceano que se apresenta as naus que de nosso pensamento navegam neste oceano seguindo sempre linhas de horizontes possíveis.

A todos uma boa leitura.

- Ronaldo Campello -

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
BRINCAR NA RUA	
<i>Catiúscia Daniela</i>	
<i>Marta Bottini</i>	
CAPÍTULO 2	7
UMA INTERVENÇÃO SOBRE IDENTIDADE NO MEIO ESCOLAR	
<i>Juliana Boanova Souza</i>	
<i>Lidiane Maciel Pereira</i>	
<i>André Luis Ferreira Andrejew</i>	
CAPÍTULO 3	14
PROFESSOR-FLÂNEUR-CARTÓGRAFO-PESQUISADOR...	
<i>Ronaldo Luís Goulart Campello</i>	
<i>Cynthia Farina</i>	
CAPÍTULO 4	24
APRENDIZAGEM LÚDICA DE LÍNGUAS MEDIADA POR TDIC'S	
<i>Neemias de Oliveira Steinle</i>	
<i>Luis Roberto Volz de Oliveira</i>	
<i>Haidi Werhmann Reinar Steinle</i>	
CAPÍTULO 5	33
NARRATIVAS DO COTIDIANO DO BAIRRO FRAGATA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	
<i>Carla Vargas Bozzato</i>	
CAPÍTULO 6	39
OS JOGOS DE AZAR E O ENSINO DE PROBABILIDADE E ANÁLISE COMBINATÓRIA	
<i>Fabrcio Monte Freitas</i>	
<i>Denise Nascimento Silveira</i>	
CAPÍTULO 7	50
APRENDER COM IMAGENS VISUAIS: FACEBOOK SALA DE AULA.	
<i>Jussara Costa Duarte</i>	
<i>Alberto d'Ávila Coelho,</i>	
CAPÍTULO 8	58
PATRIARCADO, MASCULINIDADE(S) E AS MULHERES: ENTENDENDO A OPRESSÃO FEMININA	
<i>Amélia Teresinha Brum da Cunha</i>	
CAPÍTULO 9	68
A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A "SER" PROFESSOR?	
<i>Jorge Garcia</i>	
<i>Alberto d'Ávila Coelho</i>	
CAPÍTULO 10	80
O ENUNCIADO É UMA CONVENÇÃO DE TODOS OS CONTEXTOS	
<i>Marcio Nilander Ávila Barreto</i>	
<i>Vera Lúcia Cardozo Bagatini</i>	
<i>Maicon Farias Vieira</i>	

CAPÍTULO 11	89
UM APRENDER EM OFICINAS DE ESCRITURAS NA ESCOLA	
<i>Josimara Wikboldt Schwantz</i>	
<i>Carla Gonçalves Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 12	97
NOTAS: UMA CARTOGRAFIA; SUSPEITAS E POSSIBILIDADES ACERCA DO CORPO	
<i>Marta Lizane Bottini dos Santos</i>	
<i>Ursula Rosa da Silva</i>	
<i>Ronaldo Luis Goulart Campello</i>	
SOBRE OS AUTORES	105

CAPÍTULO 1

BRINCAR NA RUA

Catiúscia Daniela

catiusciadaniela@gmail.com

Marta Bottini

marta.lizane@gmail.com

Introdução

Este texto se propõe a relatar as observações feitas com um grupo de crianças, ‘brincando na rua’, sem a interferência de adultos, realizadas por uma dupla de acadêmicas da disciplina de Práticas Educativas V, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, numa tarde de sábado no mês de Junho de 2017. Crianças brincando livres. Suas idades? Entre sete e doze anos. O que chama atenção é estarem na rua, jogando bola, trepando em árvore, correndo com carrinhos de madeira, uns empurrando outros, poças de água, barro, meninos e meninas juntos, etc. Pouco se vê nos dias de hoje este tipo de socialização. Nossa sociedade cada vez mais conectada não permite que, nem mesmo crianças, escapem(os) do uso frequente dos recursos tecnológicos, que vestem a carapuça dos jogos “online”, e se apresentam em celulares, tablets, smartphones, computadores, ‘aprisionando’ estas crianças em seus quartos, em lan house, não permitindo que elas experimentem de um modo real estímulos que tais jogos tentam estimular.

Sabemos que crianças brincam desde a tenra idade e com o passar dos anos o brincar fica cada vez mais elaborado. Algumas brincadeiras ou jogos passam a ter regras próprias e estas passam a ser construídas a cada nova brincadeira ou a cada novo grupo de crianças, regras novas e antigas que se fazem e desfazem, conflitos que surgem entre elas em meio as atividades, alguns se resolvem rapidamente, outros demoram um pouco. É, deste modo, portanto, “um processo de educação e produção cultural” (VYGOSTKY, 1985), crianças desde muito cedo aprendendo a resolver os conflitos que se apresentam, aprendendo brincando. Na fala de Ortiz (2012, p.103), tais atividades as quais as “crianças brincam: de correr, de casinha, de carros, de bola, de heróis, de jogos de quintal. Brincam de modo cada vez mais elaborado, do exercício motor a complexos jogos de regras, passam principalmente pelos jogos simbólicos ou faz de conta”.

Brincar está além de ser crianças correndo livremente no pátio, pela rua, sem orientação, desnorteadas, correndo simplesmente por correr, para extravasar. Desta forma, interessa pensar que “brincar envolve prazer, tensões, dificuldades e, sobretudo, desafios”, (FRIEDMANN, 1996, p.119). Ao estudarmos e discutirmos as brincadeiras do universo infantil compreendemos o quanto enriquecem o desenvolvimento das crianças e

valorizam-nas pelo que elas são e pela capacidade de produzir, ampliar e preservar um acervo de brincadeiras, os quais elas irão levar consigo por toda uma vida, e, “tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças em cada um de nós. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática: são necessárias vivências pessoais e incorporar o espírito lúdico em nossas vidas” (idem).

Uma tarde de pega-pega, pique esconde, e jogo de bola.

Era o dia 10 de Junho de 2017, a tarde estava linda, o céu bem azul, nada melhor do que brincar na rua depois de quase duas semanas de chuva e tempo nublado. Aqui iniciamos a narrativa deste que foi um trabalho que envolveu um grupo observado, formado por oito crianças, amigas entre si, que foram chegando devido aos gritos e risadas na rua. Nas brincadeiras e jogos, as crianças se descobrem, se reconhecem nos seus pares, constroem novos significados e desenvolvem novas habilidades, são cúmplices, são rivais, são paqueras, são simplesmente crianças.

Assim começou a tarde das duas alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Já havíamos combinado anteriormente que se o tempo estivesse bom, iríamos fazer o trabalho de observação da disciplina na rua que havíamos já definido. Uma rua do bairro Fragata, próximo à residência das duas colegas de aula, pois, sabíamos que nesta rua ainda existem crianças que brincam de jogar bola, taco, pega-pega, pique esconde, que correm, gritam, brigam, e se entendem. Uma rua onde o tráfego de carros, às vezes, interrompe as brincadeiras, e o cuidado dos adultos com as crianças tem que ser maior. Não que eles não deixem de observar de vez em quando para ver se as coisas transcorrem normalmente, afinal, pai tem destas coisas. atento.

Quando chegamos à referida rua que havíamos combinado, uma mãe já tinha sido comunicada; para que seu filho fosse à busca dos amiguinhos para que pudéssemos fazer a observação.

Não demorou muito e a tarde de brincadeiras se iniciou com duas crianças, o João¹ de sete anos, e o Pedro de oito, ambos a bater de porta em porta, e a gritar nos portões, chamando os colegas, mas, a criançada não estava em casa. Mas, enquanto chamavam os outros a brincadeira já começava, pois o corre-corre de um lado para o outro e as gargalhadas anunciavam que estavam ali para brincar. Tanto procuraram e não encontraram que decidiram brincar entre eles, afinal, os dois já eram muitos, e dali surgiram já as primeiras brincadeiras: de corrida e pega-pega. Enquanto correm de um lado para o outro de casa em casa já estão se divertindo, até o momento que param, se olham e decidem jogar futebol.

Tínhamos a expectativa de um grupo maior de crianças, mas não foi o que aconteceu. Resolvemos observar a dupla, eles ainda não se conheciam, só sabiam que eram crianças e que ali era uma rua cheia de oportunidades e coisas para descobrir e o sol estava brilhando, tanto e tão quentinho que não poderiam desperdiçar aquela tarde sem brincar.

1 João e Pedro, assim como todos os nomes das crianças que neste texto surgem são nome fictícios.

Após uma breve partida de futebol, de 15 minutos, resolveram descansar e trocar a atividade. Lembraram-se neste momento de perguntar seus nomes. Isso mostra que as crianças são desprendidas de apresentações, já são amigas e parceiras para brincar sem ao menos se conhecerem, isso não tem importância. Descobriram seus nomes, aqui modificados, se olharam, pensaram um pouco, e depois de correrias; jogo de bola, eles resolveram olhar para algo que existe em grande número na rua, as árvores. Com um olhar de criança logo subiram nas mais fáceis de subir, umas eram altas outras não, um dos meninos não conseguia, o outro corria para encontrar uma em que eles os dois pudessem subir.

Entre uma brincadeira e outra, as conversas, faziam/fazem/fizeram parte da tarde de sol. Em dado momento, percebemos que as crianças nos olhavam, sabiam que estávamos ali para observá-las, tinham concordado, estavam cientes do porquê estávamos ali. Por um segundo, pensamos que isso poderia interferir, então, resolvemos nos afastar e observar de uma distância maior. Pensamos que talvez nossa presença estivesse de algum modo ‘inibindo’ as atitudes dos mesmos. Em meio a procura de uma árvore e outra, encontram uma poça d’água, gravetos pelo chão, restos de uma poda, lenha para fogão, mas para eles: espadas com as quais brincaram de Star War, lutas. Fizeram daqueles pedaços de gravetos os mais inusitados brinquedos, ferramentas: chave de fenda, martelo, etc. A poça d’água virou canteiro de obra. Esgravataram aquela poça até sua água virar lodo. O que já se tornou matéria-prima para suas imaginações.

Em certo momento, ficamos receosas, pois, um microônibus iria passar pela rua enquanto eles brincavam na poça. Eles perceberam, viram o veículo e disseram:

– Vamos correr! Neste momento tivemos de interferir, pois, a ideia inicial de um dos meninos foi de correr na frente do veículo.

– Venha, vamos correr na frente do ônibus!

Foi quando eles ouviram um grande e sonoro ‘NÃO!’ precisamos gritar, e ainda assim, eis que decidem correr atrás do veículo, e assim fizeram até a metade da quadra. Um susto e um risco que correremos, pois, bem sabemos que muitos acidentes acontecem.

Depois deste pequeno susto, um dos meninos resolveu trazer um carrinho parecido com um fórmula 1 para correrem, um empurrando outro, enquanto um sentava o outro empurrava. Gritos, algazarra, suor, rostos vermelhos, era lindo ver a satisfação daqueles meninos em dividir aquele momento de alegria.

– Chegaram elas!

– Disse um dos meninos feliz. Gritou bem alto quando viu duas meninas dobrando a esquina. Creio que as risadas, o barulho das brincadeiras o corre-corre chamou a atenção das mesmas para irem até lá ver o que estava acontecendo. Em seguida chegou mais outra menina. Conversaram um pouco e agora o grupo era maior, novas perspectivas, novas ideias, conflitos, brincadeiras... João, Pedro e agora Maria Clara de dez, Marcela de sete e Valentina, também de dez anos, trazem mais vida àquela rua, àquela tarde de sol.

Os meninos logo convidaram as meninas para jogar futebol, dividiram-se em dois times: Meninos x meninas, elas em maior número. Percebemos que eles eram os líderes,

sempre dando as ordens e ditando as regras do jogo, não sabemos ao certo o motivo. Imaginamos muitas coisas, pensamos inúmeras razões possíveis: talvez por eles terem a bola ou por terem iniciado a tarde de brincadeiras, serem os primeiros a ocupar aquele espaço; por acharem que por serem meninos sabiam mais e jogam melhor futebol, enfim, não importa, o que importa é que nem o barro da rua, o frio, o pênalti que não existiu, os carros transitando pela rua, o cansaço, nada impediu que corressem, gritassem e chutassem a bola. Todos se divertiram muito, mas, eis que o cansaço chega.

–Tempo! Tempo! Gritou um deles, preciso beber algo. Os dois foram até a frente de uma das casas e beberam um suco que um pai havia deixado. Esqueceram de convidar as meninas, que ficaram juntas e próximas de uma árvore. Mas eis que surge uma mãe e pede que um dos meninos convide as meninas para o suco. Ele convidou, mas nenhuma delas quis se servir com os meninos.

Neste período de descanso chega mais um menino, trazido por seu padrinho, Gustavo de doze anos, o mais velho do grupo. O barulho da criançada, as gargalhadas, os latidos dos cachorros, a algazarra toda, achamos que isso despertava a vontade das crianças saírem de dentro de casa. Talvez sim, talvez não!? Não pensamos mais sério sobre esta questão, mas se nos dedicarmos a este tema podemos questionar/indagar o que desperta a vontade de as crianças brincarem com seus colegas? Que brinquedos mais estimulam a interação em grupo?

Às vezes, eram seis; daqui a pouco olhávamos para um lado, e um sumia, nos preocupávamos quando isso ocorria, pois os pais nos deixaram bem à vontade junto das crianças, e naquele momento eles eram nossa responsabilidade.

Notamos que depois da chegada do menino mais velho, as meninas pareciam envergonhadas e se afastaram. Pedro nos relatou que elas queriam namorar o Gustavo. Pensamos que as meninas estavam envergonhadas de estarem ali ‘brincando’ com meninos mais novos, e que a presença de um menino mais velho que elas as deixou envergonhadas ao verem-nas brincando com meninos menores. O engraçado nisso, é que o menino maior estava ali para brincar, nem as horas para as meninas, que resolveram ir embora. O carrinho voltou, e agora os menores, João e Pedro, tinham um reforço maior para empurrá-los.

Derrapagens no barro, subidas e descidas nas calçadas, gargalhadas, gritos, conversas afastadas dos adultos, tudo era observado, anotado, discutido entre as discentes.

A rua que observamos tem como rotina ter crianças brincando nela. São vários grupos, nunca é o mesmo. Às vezes uns estão, outros não, uns podem outros não, é uma rua movimentada no que diz respeito ao trânsito de automóveis, mas, as crianças observam a movimentação dos veículos e correm para a beira das casas. Às vezes, um fica para trás, mas geralmente um adulto observa o grupo, cuida.

As meninas apareceram novamente, mas resolveram ficar entre elas, não se misturam, só observavam os meninos brincarem com o carrinho. Resolveram subir numa árvore e ali permanecem conversando.

Eram seis novamente, desta vez separados por gêneros; meninos de um lado

meninas de outro, não houve conflitos entre eles em momento algum, simplesmente em seus processos, resolveram agora não brincarem juntos.

Galhos de árvores surgem novamente, bicicleta, corrida, o cansaço chega, o sol começa a se por e o frio vai ficando mais intenso. Guardam a bicicleta, as meninas se vão, e quando estavam pensando em terminar a brincadeira, e cada um ir para sua casa, chegam mais duas colegas, Sandro de onze anos e Márcia de nove. Conversam, correm, sobem em árvores, até que se ouve uma das mães dizer que estava ficando tarde, e que precisavam se recolher. Isso já era algo em torno das 18 horas. Mas as crianças queriam ficar brincando... Claro! São crianças e é fim de semana, eles querem aproveitar.

Mas, eis que a brincadeira acaba, tem de acabar. As alunas agradeceram a todos e tiraram algumas fotos com alguns que ainda estavam pela rua e saíram de lá satisfeitas e felizes, afinal, foi uma tarde agradável e divertida.

A etnografia como proposta de investigação

A proposta de escrita e observação deste trabalho perfaz caminhos do método etnográfico de pesquisa, o qual, segundo Mattos (2011), diz que

a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. (MATTOS, 2011, p. 50)

Desta forma, o planejamento das atividades, as observações, a escrita deste texto se aproximam dos propósitos de uma pesquisa etnográfica, pois, foi preciso que as investigadoras se articulassem e pensassem estratégias de como observar um grupo de crianças brincando sem a interferência de adultos, dizendo-lhes o que fazer, coordenando suas atividades. Foi preciso ressignificar o objeto de análise, dar outros sentidos ao que se imaginava saber, ou seja, esta era uma questão da proposta deste trabalho: como observar um grupo de crianças interagindo entre si sem a intervenção de adultos? O que era preciso fazer? Como fazer? Aproximar estas crianças, reuni-las em um determinado espaço e deixar que suas naturezas infantis fizessem o restante; se relacionassem coletivamente com seus iguais. Desta forma, “situações sóciointeracionais, [...] um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (idem) produzissem os resultados os quais estávamos lá para descobrir. Mas e quem disse que estes eram os resultados esperados? Eram hipóteses e mais hipóteses... Precisamos adequar nosso material de análise às significações que nos foram postas, a partir dos resultados que obtivemos, “os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo” (MATTOS, 2011, p. 50).

Ao estarem lá brincando, sem se preocuparem se estavam sendo observadas ou não, as crianças constituíam-se em objetos de interações desta pesquisa, deste modo Mehan (1992) assegura que “o objeto de pesquisa pode ser o sujeito, sendo considerado

como a agência humana no ato de significar as contradições sociais evidenciadas nestas estruturas e processos interacionais”. Enquanto estavam lá interagindo umas com as outras, as questões de gênero, por exemplo, não evidenciaram nenhum empecilho. Não havia classe social que define o tipo ou o modo de brincar de cada. Havia igualdade entre todos e salvo as relações estabelecidas entre os mesmos, ora um empurrava, ora o outro era empurrado, por exemplo, mais pela questão de todos terem os mesmos ‘privilégios’ na hora de usufruir da atividade proposta, do que de relações de poder.

Contextualizando as observações feitas.

O brincar das crianças surge nestas linhas para contextualizar de que forma essas culturas infantis possibilitam e beneficiam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e como possibilitar métodos/modos que possam assim colaborar para a formação de professores que trabalham com educação infantil. O processo investigativo e o olhar sensível do professor é fundamental para que se possa quebrar com paradigmas onde o ato de brincar se tornou barato e desnecessário, algo sem importância.

Estamos imersos em uma sociedade pouco acolhedora, que assola nosso modo livre de pensar e agir; na escola não é diferente. A escola é o local onde transformações ocorrem, padrões devem ser anulados, ou postos a prova, em xeque, e devemos pensar, porque não, a partir do brincar. Contudo, pensar o professor como um grande mediador nessa relação do brincar requer entender/perceber tais conceitos que são constituídos a partir de definições pré-estabelecidas nas relações de poder que a sociedade exala. É preciso questionar, antes de tudo, o que está posto, questionar nossa docência e estarmos atentos aos pré-conceitos já estabelecidos, pensar que as crianças em suas particularidades são capazes de construir, produzir novas estratégias, criando e recriando seus mundos próprios da melhor forma que lhes constituem. Desta forma o brincar não é barato. Existe processo de formação que se constituem, interações, socializações, “toda prática cultural e simbólica, as brincadeiras apresentam inúmeras possibilidades educativas” (FILHO, 2010, p. 93)

Referências

FILHO, Altino José Martins. Olhares investigativos sobre as crianças: O brincar e a produção das culturas infantis. *Momento*, Rio Grande, 19(1): 89-104, 2010. Disponível em: < <file:///D:/Users/Ronaldo/Downloads/1463-4166-1-PB.pdf> > acessado em 04/07/17.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil/ Adriana Friedmann* – São Paulo: Moderna, 1996.

ORTIZ, C. e CARVALHO, M. *Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação*. 1ed. Editora Edgar Blucher, 2012.

VYGOSTSKY, L. S. *Obras Escogidas. vol.III*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1985.

UMA INTERVENÇÃO SOBRE IDENTIDADE NO MEIO ESCOLAR

Juliana Boanova Souza
ju.boanova@bol.com.br

Lidiane Maciel Pereira
lidiimaciel@gmail.com

André Luis Ferreira Andrejew
andrejew.ferreira@gmail.com

Introdução

Na Escola Estadual Dom Joaquim Ferreira Melo, os bolsistas do programa de iniciação à docência – PIBID desenvolveram um projeto, que envolveu uma abordagem Etnomatemática, e conhecimentos sobre questões de identidade de cada aluno.

A Etnomatemática é um conceito que busca designar as diferenças culturais em formas de conhecimento. Pode ser vista com um olhar de interdisciplinaridade onde engloba as ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia e da difusão.

De acordo com Siqueira (2007), a Etnomatemática tem características específicas, propõe uma maior valorização dos conceitos matemáticos informais construídos a partir das experiências dos educandos por meio de suas vivências. Além do contexto escolar busca relações em meio aos diferentes grupos socioculturais.

Este projeto foi direcionado a uma turma de sexto ano do ensino fundamental que se realizava

no turno da tarde onde se concentravam 18 alunos.

Através de observações realizadas durante trabalhos desenvolvidos na escola sobre o tema “respeito às diferenças”, diagnósticos, questionários acerca da realidade dos mesmos, foi notado particularidades e necessidades que os alunos demonstravam e suas vontades de identificação com algo no mundo.

O programa PIBID tem sido uma ponte que tem permitido encontros entre graduandos de licenciatura e a escola. Essa aproximação tem constituído de forma significativa a formação de novos professores, além de oferecer recurso financeiro aos bolsistas. Muitas vezes os discentes são inseridos nas escolas antes do estágio, sendo assim o primeiro encontro com a sala de aula, dando a oportunidade de experimentarem a prática profissional.

Antes mesmo de planejar, organizar e aplicar as atividades fez-se uma leitura completa do livro que usamos como embasamento de todas as atividades, onde relata uma longa entrevista acerca da Identidade, segundo a perspectiva de Bauman fornecida ao jornalista Italiano Benedetto Vecchi. Por ter a característica de um diálogo, é possível perceber que as mensagens trocadas forneceram vários pensamentos cuja temática objetiva cuidar da identidade.

Embasados no entrevistado e através de uma atividade proposta pela coordenadora do disciplinar, inspirada na música: “Comida” dos Titãs (ANTUNES; BRITO; FROMER, 1997), foram desencadeadas várias ideias que trabalhariam identidade com os alunos do ensino fundamental. Foram aplicadas três oficinas: troca de identidades, balão identificatório e identifica ou não identifica. As propostas tinham como objetivo enriquecer o conhecimento sobre identidade aplicando assim, oficinas relacionadas. Dentre as oficinas desenvolvidas foram abordados aspectos nos quais os alunos apontavam situações, momentos, marcas, instituições do cotidiano, fazendo com que pensassem sobre a constituição de suas identidades. Por fim, ainda foi pedido que cada aluno escrevesse uma breve reflexão acerca das suas percepções da identidade nas atividades propostas e que fossem compartilhadas com a turma.

Embasamento teórico

Para iniciarmos nossa escrita, vale salientar o que diz Bauman através de sua entrevista, pois nela o pensamento versa sobre a temática da identidade. De acordo com o autor

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age, e a determinação de se manter firme a tudo isso, são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p.17).

Segundo Bauman:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante num curto prazo cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade (BAUMAN, 2005, p.35).

Para o auto conhecimento, e o conhecimento dos colegas, vamos trabalhar com atividades que representem a identificação dos mesmos na sociedade, por intermédio de diálogos e atividades lúdicas, e através da identidade vamos observar como cada aluno transmite sua cultura, conhecimentos, escolhas e gostos.

Gelsa Knijnik (1993) chama de abordagem Etnomatemática a investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social subordinado e o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de que o grupo interprete e codifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela matemática acadêmica, utilizando, quando se defrontar com situações reais, aquele que lhe parecer mais adequado. Saberes matemáticos foram desenvolvidos com os alunos ao longo das atividades, troca de experiências, conhecimentos e questões relacionadas às diferentes culturas presentes na escola.

Metodologia

Com base nos estudos feitos sobre Identidade e a relação que isso tem com a Etnomatemática, foi-nos proposto uma atividade para que fosse trabalhada primeiramente a identidade de cada um dos pibidianos, e a partir disso, desenvolver alguma atividade para os alunos voltada para a fusão desses dois temas.

Para isso, iremos explicar qual a atividade motivadora que instigou a escrita deste trabalho. Como objeto de estudo do grupo disciplinar do PIBID - Matemática era sobre identidade, a atividade proposta foi escutar a música dos Titãs, “Comida?” (ANTUNES; BRITO; FROMER, 1997), no qual foi tomada como referência para reflexão posterior sobre qual a fome de cada um naquele momento de suas vidas.

Após essa escuta, cada bolsista desenhou em uma folha, uma representação de qual seria sua fome sem dar nomes aos mesmos, nos quais, o restante do grupo tentaria adivinhar de quem era tal desenho e o que parecia ser a respectiva fome.

Com base nessa reflexão, alguns exemplos de fome foram, tais como: fome de segurança, fome de amor, fome de educação, fome de sabedoria, etc. Todas essas “fomes” foram representadas através de desenhos e explicadas ao grande grupo.

Ainda com base em alguns estudos e leituras sobre identidade, foi proposto que cada grupo de sua respectiva escola, criasse uma oficina para ser aplicada, com o desafio de trabalhar a identidade dos alunos através da execução das oficinas.

Atividades

Em particular, os pibidianos que atuavam na Escola Estadual Dom Joaquim Ferreira de Melo, tiveram a seguinte ideia como proposta de oficina, originada a partir das reflexões sobre identidade seguida de comentários observados da aplicação de cada passo:

Troca de Identidades: Primeiramente foi pedido aos alunos que se reunissem em duplas, de preferência que as duplas não tivessem muito contato rotineiro para que houvesse esse reconhecimento do colega. Logo após as duplas estarem formadas, explicou-se a atividade: cada dupla teve um tempo de 5 a 10 minutos para conversar e trocar informações de si próprios. As informações foram diversas, desde nome, idade, onde morava, até o que gostava de fazer. Passados os 10 minutos, as conversas foram cessadas e começaram as apresentações das duplas, onde cada aluno trocou de identidade com sua dupla, e foi se apresentar no lugar do colega. Assim cada aluno substituiu sua própria identidade e assumiu a do colega, se colocando então no lugar do outro, e também se auto-observando na apresentação da sua dupla.

COMENTÁRIOS: Quando foi solicitado para se reunirem em duplas que não possuíam muito contato, os alunos recusaram, queriam realizar a tarefa com colegas que já conheciam

e foi o que fizeram, alguns negaram participar, mas logo após o início das apresentações, todos acabaram participando.

Ao iniciar as conversas foi notado que a troca de identidade entre os alunos estava sendo mutua, após cada colega se posicionar com a identidade do outro. Alguns relataram brevemente, outros foram mais demorados, em um determinado momento além de relatarem sobre o colega, eles acrescentaram qualidades e defeitos que julgavam que o colega possuía, como por exemplo: A colega tem namorado, gosta de determinada música.

Os alunos tornaram esta atividade uma diversão, mas também puderam conhecer melhor seus colegas mediante a apresentação oral que cada um realizou.

Balão Identificatório: No segundo momento, diversas imagens e palavras recortadas de revistas foram levadas, de todos os tipos, e as imagens foram colocadas dentro de balões. Feito isso, os balões foram cheios e pendurados. Cada aluno estourou um balão e pegou as imagens e palavras que caíram dele, abriram e leram mostrando para turma, em seguida falaram se ele se identificava com a imagem, se sim ficava com ela, se não, o aluno passava para um colega que se identificasse com a imagem. Depois que todos os alunos estavam com suas respectivas imagens, cada um mostrou para turma suas imagens e falaram o motivo da identificação com a tal. Feito isso, colaram suas imagens em uma cartolina, e escreveram sobre si mesmos, em formas de frases ou de desenhos.

COMENTÁRIOS: Quando iniciou o enchimento dos balões, foi notado o olhar de curiosidade dos alunos. Então vieram os questionamentos sobre o que estava dentro dos balões. Quando foi iniciada a atividade eles demonstraram que adoraram furar os balões, e ficar ou entregar ao colega a palavra que identificava. Apenas uma menina recebeu dos colegas várias palavras que a identificavam. Os outros permaneceram somente com uma, mas a oficina serviu como continuação da anterior, pois os alunos utilizaram a troca de identidades para conhecerem melhor seus colegas, e assim definir qual palavra encaixava para quem. Esta atividade foi ampliada quando foi realizado o questionamento sobre, o que eles se identificavam na matemática na vida deles, e uma menina relatou que trabalhava na mercearia de seu pai e se identificou com sua rotina de atender os clientes e a importância da realização de cálculos, onde relacionamos a experiência da menina com a etnomatemática, perguntando qual era o método que seu pai utilizava para fazer as contas e medições. Os demais alunos relataram porque se identificavam com as palavras e mencionaram exemplos que se referiam a matemática, como principal destaque ficou a realização de compras de produtos. A atividade da cartolina não foi desenvolvida neste momento, apenas cada aluno relatou porque se identificava com a palavra e porque foi entregue a determinado colega.

Identifica ou não identifica: No terceiro momento, foi o jogo Identifica ou não Identifica que é uma brincadeira adaptada do conhecido jogo “Morto-vivo”. Foram colocados em lâminas de um slide, vários tipos de imagens, de diversas coisas, comida, objetos, etc.

e foi passado as lâminas uma a uma rapidamente. Os alunos deveriam olhar as imagens e ficarem em pé se eles se identificassem com o que viram, caso contrário deveriam se agachar. Assim foi feito o jogo do identifica ou não identifica, onde os alunos revelaram um pouco de sua personalidade e gostos, e também conheceram mais a dos colegas. Aqui foram abordadas imagens que instigassem o entendimento da Etnomatemática através de uma atividade lúdica, fazendo com que os alunos enxergassem a matemática no momento da aplicação.

COMENTÁRIOS: Foi passado os slides com imagens tais como marcas de roupas, comida e algumas imagens que fazem parte do cotidiano como, por exemplo, um campo de futebol no qual a maioria dos alunos moram perto para que assim dissessem que se identificavam ou não, além de encontrarem na quadra de futebol aspectos matemáticos como sua geometria, onde foi relacionada com a Etnomatemática. No início, os alunos não pareceram muito animados para participar da atividade, mas então foi esclarecido que o jogo se parecia muito com a brincadeira do “Morto ou Vivo”. Quando ouviram isso, os alunos imediatamente foram se posicionar no centro da sala. Ansiosos pelas imagens que iam aparecendo, aleatoriamente levantavam-se e baixavam-se quando se identificavam ou não respectivamente. As imagens foram em um primeiro momento passadas em certa velocidade, na outra vez que quiseram novamente brincar, as lâminas foram passadas um pouco mais rápido o que tornou uma atividade animada. Por fim, foi mostrado cada imagem pedindo para que relatassem o porquê de se identificarem ou não, além de ser perguntado o que viam de matemática presente nas imagens. Alguns disseram que não havia nada de matemática, mas com uma conversa, começaram a enxergar o que foi pedido, cada um no seu tempo inclusive. As roupas foram questionadas pelo motivo de terem matemática e foi explicado que há medidas presentes na confecção das roupas para que haja simetria. Quando estava sendo explicadas as simetrias das roupas, uma menina de outra sala passou pelo meio da atividade com uma blusa de gola canoa e que outra aluna que estava na atividade exclamou dizendo que naquela blusa da menina, não havia matemática e muito menos simetria. Nesse momento foi refletido que talvez a menina tivesse feito esta observação pela roupa estar em mal estado, mas então foi explicado que sim, havia matemática e simetria e que era o estilo da menina andar assim.

Reflexão da atividade: No quarto e último momento, para encerrar as atividades, os alunos foram convidados a escreverem sobre o que os identificavam no momento. Depois das escritas feitas, os mesmos compartilharam ao grande grupo.

COMENTÁRIOS: Havia sido compradas folhas coloridas em que utilizaram para colar as palavras da atividade do balão identificatório. Aos que haviam entregado a sua palavra para o colega, escreveram o que tinham dado ao outro e explicaram com suas palavras por meio de frases ou desenhos o que os identificavam no momento.

Por fim, todas as folhas dos alunos agora relatadas com as identidades momentâneas

foram recolhidas e montadas em uma espécie de mosaico na sala de aula, para mostrar que sempre é preciso respeitar as diferenças e que juntando todas as identidades podem formar uma sociedade bonita cheia de diferenças.

Discussão dos resultados

Tendo em vista as dificuldades no ensino da matemática fez-se necessário à aplicação de novas propostas pedagógicas na área, e a Etnomatemática ofereceu propostas que atraem à aprendizagem, e métodos pedagógicos contextualizados com o meio o qual os alunos estão inseridos.

Uma alternativa que se buscou durante essas atividades, foi trabalhar com diferentes formas de constituição da identidade de cada um que pertence àquela turma, inserindo a matemática e suas variadas formas de ser reconhecida como objeto que auxiliou essas atividades.

O objetivo de relacionar a Etnomatemática com as oficinas foi de grande sucesso, pois a experiência dos alunos, as coisas pelo qual se identificam, foram ótimas para fazer a relação. A menina que trabalha na mercearia dos pais, os meninos que gostam de jogar bola no campo de futebol, o grande interesse em roupas, foram ótimos suportes para que a Etnomatemática fosse inserida nas oficinas. De tal forma, com a identificação dos alunos com algumas coisas, a inserção da Etnomatemática no cotidiano, nos afazeres, e nas oficinas, fez com que os alunos fossem atraídos e se interessassem pelo que estava sendo proposto.

A matemática foi relacionada em todas as oficinas, sendo na geometria do campo de futebol que chamou a atenção dos alunos, a simetria das roupas comentadas pelas meninas, e a contagem e métodos de somas e medições que podem ser utilizadas em várias situações.

Considerações Finais

Portanto, percebe-se que a matemática é uma ciência presente não apenas na sala de aula, mas também nas situações que vivemos no dia a dia onde necessitamos dela, muitas vezes, para resolver problemas que a envolvem. Observou-se que os alunos têm a Etnomatemática presente em muitos momentos, como na mercearia com o cálculo mental que utiliza as operações básicas, num jogo de futebol onde encontramos noções de geometria, nas roupas se tratando de simetria. Enfim, a Etnomatemática acontece à medida que se relaciona a matemática com a cultura de cada um, em aspectos da identidade, pois ela nos distingue por cada um possuir sua própria cultura, sua própria identidade.

Esperou-se com a aplicação desse projeto, que os alunos compreendessem as questões de diferentes identidades que representam nossa sociedade, percebam as influências sociais na vida deles, e que repensem sobre seus conhecimentos matemáticos, valorizem seus saberes matemáticos cotidianos, não formalizados.

Talvez os objetivos propostos não tenham sido totalmente atingidos, pois nem todos da turma mostraram tanto interesse, porém o vínculo de amizade que foi criado entre os bolsistas e os alunos fez com que as aplicações ficassem cada vez mais fáceis e a relação com os alunos cada vez melhor. Também se constatou a relação entre os próprios alunos, puderam ser refletidas e então mais concretizadas com mais respeito e admiração de uns pelos outros.

Pensando na atividade inicial feita aos pibidianos proposta pela coordenadora, foi concluído que desencadeou todas as ideias de oficinas realizadas. A atividade também possibilitou que cada bolsista pensasse sobre seus sonhos, projetos, e expectativas. Quanto à vivência escolar realizada, fez com que os bolsistas se aproximassem da escola, e da profissão docente. Muitas reflexões foram ainda levantadas em relação a própria identidade do grupo pibidiano, como futuros professores de matemática, sobre que tipo de identidade era adequada para os professores, que identidade tem o aluno de hoje, e qual terá no futuro.

Agradecimentos

Agradecemos ao PIBID – CAPES, pelos financiamentos oferecidos para que pudéssemos realizar as oficinas. A direção da Escola Dom Joaquim Ferreira de Mello, pelo espaço e pelos horários disponibilizados para a realização dessas atividades. A professora coordenadora do Projeto Disciplinar e ao professor orientador na escrita desse relato.

Referências

ANTUNES, Arnaldo; BRITO, Sérgio; FROMER, Marcelo. Comida In: MIKLOS, Paulo. **Acústico Mtv**. Rio de Janeiro: WEA, 1997. CD. Faixa 1. (ANTUNES; BRITO; FROMER, 1997).

BAUMAN, Z. Identidade, Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2005.

KNIJNIK, G. O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra. Educação Matemática em Revista, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

SIQUEIRA, Regiane Aparecida Nunes de Siqueira, de Tendências da Educação matemática na formação de professores. Monografia (Especialização em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação. Ponta Grossa, 2007.

PROFESSOR-FLÂNEUR-CARTÓGRAFO-PESQUISADOR...

Ronaldo Luís Goulart Campello
ronaldo.campello@hotmail.com

Cynthia Farina
cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

Introdução

Escrever acontece a partir do encontro que se tece com a leitura, dos encontros com os corpos dos outros e conosco mesmo. Escrever parece simples, mas não é. Este texto perpassa a discussão por uma atividade de ensino começada no ano de 2014, a partir de minha docência em uma Escola Técnica Estadual, no bairro Fragata, na cidade de Pelotas – RS, que ganha vida, corpo e formas ao ser desencadeada por um agenciamento de experiências e um acontecimento de sala de aula. Torna-se projeto de extensão no mesmo ano: “As cartas que escrevo. Correspondências físicas na era digital. Uma metodologia interdisciplinar de ensino e aprendizagem”, ganha força em 2015/16, enquanto pesquisa, e toma outro nome ao ser pensada/investigada no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET, do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSUL campus Pelotas: “Cartas para ler e escrever: Cartografando uma prática de ensino”.

Deste modo, propõe situar o leitor acerca dessa pesquisa que cartografa a troca de cartas entre estudantes, a partir de práticas interdisciplinares de escrita e leitura desenvolvidas com dois grupos de alunos de dois 5º anos do ensino fundamental, um da referida escola estadual, e outro de uma escola do interior do município de Piratini – RS. O material cartografado é o processo que ocorreu comigo ao longo da escrita da dissertação em relação às escritas das cartas dos dois grupos de estudantes.

Não obstante, este texto trata de, enquanto um recorte desta pesquisa, abordar alguns conceitos cartográficos que surgem em meio à caminhada nômade que se fez por entre tudo aquilo que foi substância/matéria/conteúdo, para pensar a escrita desta dissertação que não possui faces, pois vai se constituindo ‘ainda’ dia a dia definindo/compondo, deste modo, este professor-flâneur-cartógrafo-pesquisador... São conceitos que surgem para resistir e valorizar as narrativas deste professor-cartógrafo e também de seu grupo pesquisado, o total mergulho neste oceano conceitual e também nas escritas provocadas/tecidas ao lado de hoje, amigos, mas também escritas/tecidas na mais repleta e povoada solidão de meu verbo.

Da palavra que ganha corpo e flana por entre linhas...

Imaginemos varias personas leyendo um poema. El poema que leen es el mismo, pero la lectura es, en cada caso, distinta. Podemos decir, entonces, que esas personas leem e y no leen lo mismo poema. El poema es el mismo si lo tomamos com texto: es textualmente idêntico en todo los casos. Por tanto: todos leen lo mismo. Pero la lectura, La experiencia de la lectura es, para cada cual, la suya. Por tanto: nadie le el o mismo. (LARROSA, 2006, p. 12)

*Em Silêncio
e discreto como em um mudo assombro o pássaro observa
com paciência, desejo e vontade, e com seus olhos negros como a noite
ele aguarda, espera que enfim no corpo caído ao chão, o ar de seus pulmões o abandone...*

*Corpo caído ao sol, que borra a rotina com seu vermelho rubro
Corpo caído que vivo foi um corpo de mentiras, um corpo de dor*

*Em silêncio o pássaro espera...
Ele sabe que saciará suas vontades, seus anseios,
se excitará em meio a carne ainda macia
saciará sua sede no sangue ainda doce
Em silêncio ele observa o cortejo de outros corpos
que se alinham para sorrir da tragédia, imóveis...
Mas, a fome atormenta, somente um ela consome,
o outro seus pensamentos em delírio dilaceram sua alma rasgando-lhe a carne*

*Ele sente as garras,
a dor é angustiante, navalhas destroçando vergonhas
as poucas vestes que ainda o cobrem
Mas o mal que ele faz...
o bem que proporciona, liberta...*

*O mal que fiz,
Sofrer, tentar estender a mão, gritar, é impossível...
calar como em um mudo assombro
em silêncio, em desespero e dor
observar o Barqueiro...
Aquieta-te ó passageiro, estás a atravessar o Aqueronte
não a volta para aqueles que nesta nave embarcam
observe o turbilhão de outros que aqui também sofrem
O sangue já coagulando sacia a sede
A carne agora tem outro sentido/sabor, um outro valor
o que um dia proferiu falácias, hoje apodrece,
de alimento serve e a outrem não se faz entender*

A espreita...

Assim como, quando o pássaro que alça vôo e toma distância e observa, e/ou como

quando pousa em distinta superfície e, põe-se a observar a multidão, a paisagem os corpos de outros que também se propõem observar, mas, que não se percebem observados por aquele que sobrevoa e assenta as asas sobre si e se coloca a espreita, pássaro preto, corvo, que deseja se alimentar. Deste modo, deve ser/agir o professor, deve pensar ser um professor-pesquisador que repensa seus métodos, aqueles enferrujados e corroídos, carcomidos pelo tempo que ajusta sobre si o peso das responsabilidades. Deve tomar distância e pousar os olhos sobre seus modos de ser, sobre seu corpo didático, estudantil, sua professoralidade, (PEREIRA, 1996) e olhar de outro lugar suas práticas cotidianas...

Seu corpo/campo de pesquisa, que é a sala de aula, seus estudantes, manancial, território fértil por onde se promovem agenciamentos diários, ali onde, práticas menores escapam; abrem fissuras no instituído, é o miúdo, é aqui que devem ser pensadas ou ainda somente flanar/cartografar sua experiência, só isso já é muito. Agenciamentos formam territórios, “o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir”. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.323), reconstruindo-se novamente, mas desta vez em algo novo, que ainda não foi experienciado, produzindo novas linhas de fuga onde

estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Nada de imaginário nem de simbólico em uma linha de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. Deleuze & Guattari (1996, p.72)

Buscando inspiração nos escritos de Charles Baudelaire, poeta francês, teórico e crítico de arte e seu ‘*flâneur*’; Poe e seu ‘Homem da multidão’ e também seu ‘Corvo’, para a escrita do poema ‘*em silêncio*’ que surge neste texto e trazem elementos para arrostar com o professor que pode ser cartógrafo-*flâneur*, ou professor-*flâneur*-cartógrafo-pesquisador, que andarilha sempre a espreita, observando possíveis linhas de fuga, pelas trilhas e sendas, e vias que surgem em meio ao processo de pesquisa cartográfico.

Nestas linhas se faz uma abordagem sobre o método cartográfico de pesquisa, proposto por Deleuze e Guattari, sugerindo uma aproximação ao conceito de *flâneur* que surge primeiramente em 1800 nos escritos de Baudelaire, mais tarde nos escritos de Walter Benjamin tais como “Paris, the capital of the nineteenth century” e “On some motifs in Baudelaire”.

Pensar a aproximação, deslizar entre essas ideias é cartografar-flanar, seguir uma linha de fuga, deambular por entre caminhos de leitura e escrita que podem gerar encontros, proporcionar ideias, assim constituindo-me como cartógrafo-*flâneur*. Aquele que perambula por entre as linhas das palavras criadas nos textos, e as linhas de fuga que escapam do entre, do estar à espreita, do ser capturado por um encontro em dado momento. “Alguém à espreita é alguém aberto à turbulência do ‘fora’, se dispõe às afetações, atento ao inesperado. A qualquer momento alguma coisa pode acontecer; e não se sabe o quê”, (VASCONCELOS, 2007, p. 01). Estar à espreita envolve o mover-se em meio a..., dentro de..., envolve o risco de criar e criar-se, ser tocado por..., tocar em...

É observar com olhar aguçado, sensível, perceber os mínimos por menores que não se mostram, é entregar-se a paisagem e compor com ela, desconstruir e fazer-se nela...

Trilhar caminhos, andarilhar e observar, estar à espreita, criar, cartografar...

Dante vagando perdido em seus pensamentos se afastou enormemente de seu percurso. Encontrou Virgílio em um território escuro e sombrio, onde uma enorme fera o espreitava. Era o princípio da jornada de ambos no inferno. Dante carrega consigo dúvidas, um enorme amor por Beatriz e pela vida, e reencontra neste local personalidades as quais nunca esperou encontrar. O caminho foi de aprendizado, de dor e de *reconforto*, construção, *desconstrução* e *reconstrução*. Andarilhar por entre textos literários, escrita epistolar, artigos científicos, revistas de ficção, é criar rizomas, criar na/pela escrita linhas de fuga, caminhos, tocas por onde andam os pensamentos, oceanos por onde navegam as naus, linhas aferentes/eferentes que levam e trazem experiências, sensações, toques, encontros, possibilidades, a epiderme com o dentro e o fora se fazendo com o todo, o corpo que se faz sentir no encontro, pela superfície lisa ou rugosa da pele. Ratos, uns sobre os outros em suas tocas, indo e vindo, vermes sobre corpos que se desfazem, e se reconstróem.

Sempre a espreita como se propõe estar o cartógrafo, assim como se propõe o *flâneur*, que se dissolve em meio às multidões desejo encontros, ideias, inspiração para enveredar-me por entre os caminhos possíveis de produzir sentido, ou corroborar com o processo de formação ao qual busco como docente.

Vale ressaltar que toda pesquisa que se empreende, e visa-se ocupar o pensamento, é uma viagem no qual o pesquisador embarca, é um percorrer caminhos já percorridos, pois de alguma forma percebeu-se algo ‘novo’ que ainda não foi vislumbrado ao longo da trilha já andada por ele mesmo. De alguma forma, quando se esta em viagem há sempre algo que se apresenta de forma original, são novas impressões, marcas de sua experiência que irão impregnar o texto no qual são/serão relatadas as notas de sua pesquisa, tornando assim, então seu trabalho inédito.

Produzo cartografia quando retorno na leitura de textos e os reinvento, *redirecionando-os*, pois não sou mais o mesmo de antes, vejo outras coisas, sigo por outros caminhos que não são mais os mesmos, “o cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014, p. 61). O *flâneur* individuo solitário por vontade que se perde em meio às multidões, onde se dissolve, se desfaz, na/com a qual se envolve, é só mais um andarilho que passa e experimenta, de um lugar distante, um cartógrafo não é a mesma coisa que um *flâneur*, ou um observador. Um cartógrafo flana, sem dúvida, mas está aberto a que lhe passem coisas, a ser aberto por forças de acontecimentos. Com essa força, necessita produzir sentido, esboçar ideias para o território no qual se desloca e se reconstrói.

Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra – e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não

existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem. (NIETZSCHE, 2003, p. 306)

No processo de confecção de escrita deste texto, é como *flâneur* que me percebo, um indivíduo solitário não por vontade, mas que se perde/dissolve em meio às leituras que faz, das escritas errantes que produz, dos descaminhos/linhas de fuga que toma em meio ao percurso/processo de criação, dos olhares/observações que surgem perdidas, e que desviam a atenção a quase tudo, é um andarilhar por inúmeras sendas de onde, de umas vou catando artefatos e de outras vou deixando pegadas, ou ambas...

Faço um recorte em 2015, ao trabalho docente de um grupo de estudantes de um quinto ano do ensino fundamental de uma escola Estadual no bairro Fragata na cidade de Pelotas – RS que produzem textos epistolares, cartas manuscritas, que aparecem como uma técnica de ensino vigoroso, com a proposta de mitigar obstáculos existentes no aprender deste conjunto de estudantes.

A prática menor de escrita de cartas pessoais permite/possibilita trabalhar de um modo, onde o que interessa são os movimentos de construção das atividades escritas, posteriores leituras, das discussões, dos fatos de sua vida, seus apontamentos, seus conhecimentos permitindo desta forma, que cada um dos envolvidos se constitua a si mesmo, dando voz a suas palavras: permitindo que elas nasçam e se refiram a si próprios. É aqui que o menor se institui, e rompe com o estabelecido, com o que esta posto, pois cria movimentos distintos com cada grupo que se propõe trabalhar. A escrita que parte da experiência de si aliada ao método cartográfico de pesquisa provoca a construção de um olhar, uma narrativa sobre suas vidas. É um fazer-se sentir ao outro, uma escrita reservada e perene, “uma escrita silenciosa onde cada um imprime seus gestos, suas marcas, e pode chegar a uma escrita de si” (CAMPELLO, 2015).

Ao longo do percurso de desenvolvimento das atividades de correspondências com cartas como projeto de extensão, em 2014, e após, de pesquisa, 2015/16, houve a necessidade de ir além de atividades como redentoras de dificuldades de aprendizagem de meus alunos, mas como processo de formação mais amplo. Ao fazer este movimento e ajustar o foco investigativo, o de auxiliar gramaticalmente a escrita destes alunos ao qual me propus, percebi que não pretendo responder questionamentos acerca da aprendizagem deles, mas, sim cartografar o que ocorreu comigo na escrita desta dissertação em relação às escritas das cartas dos estudantes. Esta atividade é o que me faz pensar sobre minhas práticas pedagógicas, docência-professoralidade.

Quero, sim, como um *flâneur* caído, capturado em vôo analisar os momentos subjetivos de formação ocorridos comigo enquanto docente, a partir do momento que me envolvi com a escrita da pesquisa. Só isso já é muito. Espero problematizar esta experiência, se precisar deixar questões em aberto, que fiquem, pois ao tempo certo serão respondidas, ou não. O que importa? Ao *flâneur* caído, o professor que pensa ser *flâneur*-cartógrafo-pesquisador que se inquieta e “supone una experiencia de inmersión y de acción simultânea que atañe

al saber, em la medida en que provoca y es provocada por la reflexión y el discurso” (FARINA et al 2014, p. 154) que põe a pensar e produzir sentido aos seus atos, observa de um modo diferente suas práticas.

Uma perspectiva distinta sobre o método

O método cartográfico de pesquisa permite trabalhar de uma forma/modo, onde o que interessa mais é o processo do que os resultados. Os movimentos de construção das atividades, das discussões, o que se pensou em fazer, o que foi feito. “Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2008, p. 469). A proposta cartográfica de investigação não prestigia os fins em si, mas os meios, os fazeres por entre, não a conclusão. Deste modo, à prática menor de escrita de cartas pessoais permite/possibilita trabalhar de um modo, onde o que interessa são os movimentos de construção das atividades escritas, posteriores leituras, das discussões, dos fatos de sua vida, seus apontamentos, seus conhecimentos permitindo desta forma, que cada um dos envolvidos se constitua a si mesmo, dando voz a suas palavras. O que se estava produzindo nestes estudantes durante tal processo de escrita e leitura das cartas? O que neles movia-os a escrever? Era o desejo do professor-pesquisador com sua proposta didática, ou suas vontades, curiosidades. E quais seriam estas vontades, curiosidades?

Ao dar possibilidade de que “os instrumentos sejam forjados, resituando-os sempre a partir do plano de relações que produz a pesquisa a partir de si mesmos” (CÉSAR et al, 2013, p. 359), é o escavar um túnel com as próprias mãos, e, em dado momento esbarrar em uma rocha, é preciso então desviar, seguir por outro caminho, mas não deixar para trás tudo o que se coletou, se produziu. É como na escrita desta pesquisa, a partir da construção dos conceitos que foram sendo absorvidos no processo de construção da dissertação, faço cartografia, pois escrevo, leio; e sempre que *reescrevo* sou outro, pois traço e as teço nas naveas do pensamento fazendo-as criar relações consigo mesmas. Teias, redes, rizomas, planos comuns, arranjos...

É importante dizer que um “rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas”, nas oscilações da construção dos campos conceituais, por exemplo, dos mapas, dos platôs por onde o pensamento se faz. No projeto com as cartas, a escrita das mesmas provocava a leitura de outros textos, a leitura de outras missivas, promovia o aprendizado de outros conteúdos que remetiam a encontros com outros temas, e até mesmo um novo olhar sobre o que já se sabia...

Na cartografia habitual, da ciência geográfica, temos no estudo e construção dos mapas seu ponto forte. Aprende-se inúmeras definições sobre escala, topografia, paisagens, localização, hidrografia, etc. para após, unir tais elementos em um croqui, uma carta topográfica, um mapa, e assim sabermos interpretar/ler tal documento. Na cartografia proposta por Foucault e Deleuze e Guattari, o procedimento cartográfico assume outra política. Apreende-se conceitos, mas mergulha-se em outros campos. Na geografia dos afetos, sensibilidades, dos movimentos, das subjetividades, para poder assim, pensar

sobre procedimentos de transformação que afetem/possibilitem implicações no individual e também no coletivo. Pesquisador e problema de pesquisa. Rolnik (1989):

A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo do social. E pouco importa que setores da vida social toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... (ROLNIK, 1989, p. 65)

Para o cartógrafo a todo instante surgem pistas, trilhas, sendas, (ROLNIK, 1989, p. 65) “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas”, que as possibilidades de fuga se apresentem. “[...] A cartografia não depende de um plano a executar, de um conjunto de competências a adquirir ou de uma lista de habilidades a aplicar em determinado campo pelo pesquisador” (FARINA, 2008, p. 09). Para isso, é necessário estar atento. Em silêncio, a espreita.

Filho et al (2013) diz que a cartografia:

Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (p. 46).

É aqui que declino o olhar sobre textos que tratam do conceito de *flâneur*, proposto na escrita de Baudelaire, tais como “O novo flâneur” de Passos et al, “O último suspiro do flâneur” de Saturnino, “Homem da multidão” de Edgar Allan Poe e o *flâneur* no conto de Massagli², e os aproximo silenciosamente, sem produzir ruídos ao que penso do ‘ser’ cartógrafo há este *flâneur* do poeta ao qual conjuro as habilidades do cartógrafo, pois ambos, observam, estão à espreita e, em silêncio, se dissolvem em meios as paisagens que habitam. Dou voz aos gorcejos do corvo de Poe, e também ao meu que pousa seu olhar sobre uma multidão que observa um corpo caído que desfalece, e a espreita observa esta multidão se dispersar e assim, e após, para poder se alimentar. É aqui que surge o professor-cartógrafo-andarilho, passante-cartógrafo-flâneur-professor, pássaro-cartógrafo-passante-flâneur, professor-flâneur-cartógrafo-pesquisador a espreita, se dissolvendo/diluindo em meios aos territórios/oceanos de passagem que surgem...

Amarrações das redes, das teias, do rizoma.

Este professor tem a possibilidade de inovar e pôr em ação uma prática educativa que poderia amenizar as dificuldades que encontra, no início de cada ano letivo em seus estudantes, aquisição da escrita e leitura de forma efetiva. Para Pereira et al (2012, p. 963) “inovar é ‘transformar a própria prática’ e relembramos que a fonte da inovação endógena é a prática reflexiva”. Este mesmo professor que em determinado momento observa sua turma de vinte e dois estudantes com faixa etária entre os dez e doze anos de idade, e diz que os mesmos têm dificuldades no ler e compreender o que escrevem, e que precisam

² Textos disponíveis em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/2%20%20novo%20fl%C3%A2neur.pdf>>; <http://www.bocc.ubi.pt/pag/saturnino-rodrigo-o-ultimo-suspiro-do-flaneur.pdf>> e http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol12/TRvol12f.pdf> acessados no mês de abril de 2016.

ser sanadas. Em que medida o professor pode contribuir para potencializar a capacidade de escrita e leitura do ser aprendiz?

Ser cartógrafo não é algo que se define/produz a partir de percursos já gerados, de caminhos já seguidos, nem mesmo do uso de ferramentas ou utensílios específicos ou próprios para a pesquisa, pois toda pesquisa se torna nova quando se aprende a observar, assim como caçador que sai em busca da presa, sempre é uma caçada nova, mesmo que siga trilhas/rastros antigos. Ao cartógrafo a pesquisa vai se construindo, assim como ao caçador as pistas vão surgindo em trilhas novas ou velhas, e vão sendo seguidas. Assim como ao flâneur que deambula em meio à multidão e que aprendeu a se dissolver em meio a ela. Aprendeu a extrair dela material para contemplar. Vaga solitário, aprendendo cada detalhe do que observa sem ser percebido, sempre a espreita, assim como o caçador a espreita da presa, assim como o cartógrafo a espreita do que pode ser pista.

Uma escrita cartográfica pode nascer sem início, sem meio ou fim, sua leitura pode ocorrer do mesmo modo, mas a cada olhar ela se anuncia distinta, provoca uma nova reflexão, possibilitando assim, a cada leitura uma nova interpretação, uma nova caminhada por um caminho já composto, mas que se reconstrói a cada novo passo, sempre possibilitando uma nova saída, sempre abrindo fendas pelos territórios já percorridos.

Conclusões de um professor-flâneur-cartógrafo-pesquisador...

Repenso minha prática. É aqui que possibilito transformar-me e provocar encontros com estes estudantes. Será que ao sair do quadro de giz, das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, inovar? Será que trago a possibilidade de escrita de modo efetivo, quando proponho a leitura de textos ‘reais’ a este grupo de estudantes, escritos por pares, com os mesmos erros com os quais eles estão acostumados a produzir os seus textos, com as mesmas dificuldades de interpretação que eles têm ao lerem? Será que lhes possibilito um encontro consigo mesmo? Será que crio linhas de fuga em seu modo cotidiano de aprender? Será que possibilito uma escrita real de si e para si? Aqui está plantada uma semente de dúvida...

O que importa para o cartógrafo não é tanto os resultados como os movimentos. É a aspiração de proporcionar a esses estudantes uma experiência que lhes atravessasse. Mude-os de algum modo, que lhes oportunize, quem sabe, encontros que talvez antes nunca tenham experienciados através do uso da escrita, através do uso da palavra que este professor-cartógrafo se reinventa. Pensando a palavra em Larrosa (2002) esta que nos determina que nos dá sentido em tudo que somos, e na forma como agimos, a vontade é esperar que tais estudantes dêem um sentido próprio, seu sentido à palavra ‘espera’, seu sentido à palavra ‘escrever’. Esperar que “o traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegure o que há de mais doce na presença: reencontrar” Sêneca apud Foucault (1983).

Referências

ALIGHIERI, Dante. A divina comédia: inferno / Dante Alighieri. Versão em prosa, notas, ilustrações e introdução por Helder L. S. da Rocha. Ilustrações de Gustave Doré, Sandro Botticelli e William Blake. – São Paulo, 1999.

BAUDELAIRE, Charles. As flores do mal. Editora Martin Claret. São Paulo, 2005.

BENJAMIN, Walter. (1986) Parigi capitale del XIX secolo. Torino, Einaudi.

CAMPELLO, Ronaldo Luís Goulart. FARINA, Cynthia. As cartas que escrevo... Uma escrita, várias linhas, uma prática de ensino Revista Pedagógica | v.17, n.35, maio/ago. 2015. 259-272. Disponível em: < <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3114/1786> > acessado em 10/04/16.

CÉSAR, Janaína Mariano. SILVA, Fabio Herbert da. BICALHA, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. Fractal, Ver. Psicol., v.25 – n.2, p.357-372, Maio/ago. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200009&script=sci_arttext > acessado em 17/05/2015.

DELEUZE G. Abecedário de Gilles Deleuze. PARNET, A. V. Produzido e realizado: Pierre-André Boutang, Éditions Montparnasse, Paris. 1996. Disponível em: < <http://www.docspt.com/index.php?topic=16463.0> > Acessado em 12/11/15.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: Anais da 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:y98tS1A3yGsJ:31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > acessado em 17/06/15.

FARINA, C.; PEREIRA, M. V. El tropiezo del investigador y la imagen que vê. Percepción y saber. EccoS, São Paulo, n.33 p.143-156. Jan/abr. 2014. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/715/71531141009.pdf> > acessado em 16/05/16.

FILHO, Kleber Prado. TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013. Disponível em: <<file:///D:/Usuario/Downloads/2471-15593-2-PB.pdf>> acessado em 17/06/2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK S. 1996. Micropolítica: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes. 4ª ed.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf>> acessado em 30/08/2015.

LARROSA, Jorge. Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y plurilingüidad. Separata Revista Educación y Pedagogía. Vol. 18, 2006. Disponível em: < <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/19061/16284> > acessado em 05/08/16.

NIETZSCHE, F. Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2003 (349p.).

POE, Edgar Allan. O corvo. *The Raven*. Editora Dark Side. Tradução Machado de Assis, Fernando Pessoa. Edição 2013. Ano da obra 1845. 50 pag.

PEREIRA, M. V. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUCSP (Tese de Doutorado), 1996.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade. *In* *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum/organizado* por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (2).

ROLNIK, Suely: *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

VASCONCELOS, Maria Helena Falcão de. A escrita nômade de Clarice Lispector. ALEGRAR n°04 - 2007 - ISSN 18085148. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LhIVYROSMJ:www.alegrar.om.br/04/textos_A_04/03_escrita.pdf+%cd=6&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br> acessado em 09/06/15.

VILELA, Carolina. O que é um flâneur? Belo Horizonte – MG. 09 de mar 2009. Disponível em: < <http://caroltsv.blogspot.com.br/2009/03/o-que-e-flaneur-o-termo-flaneur-vem-do.html> > acessado em 02/10/16.

APRENDIZAGEM LÚDICA DE LÍNGUAS MEDIADA POR TDIC'S

Neemias de Oliveira Steinle
neemias.os@gmail.com

Luis Roberto Volz de Oliveira
luisrobertovolz@gmail.com

Haidi Werhmann Reinart Steinle
haidinha@gmail.com

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar os dados referentes ao projeto de pesquisa denominado “O lúdico na aprendizagem de línguas em meio digital”. Neste trabalho buscou-se indícios que possibilitassem perceber as contribuições do lúdico na aprendizagem de línguas, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC'. Para tanto, este texto, centra-se nos questionamentos acerca do lúdico como instrumento na aprendizagem de alunos da Educação Básica.

Buscou-se detectar a possibilidade de utilização dos processos de mudança, movimento, alternância, sucessão, associação e separação, inerentes ao jogo, como um meio de estímulo no processo de aprendizagem de línguas, bem como, observar o jogo como um instrumento facilitador na construção do conhecimento. Em vez de trabalhar o lúdico em geral, decidiu-se focar, neste trabalho, o lúdico na interação em um ambiente interativo em meio digital.

Procuramos estabelecer relações entre o empenho que conduz o jogador até o desfecho de um jogo, por meio de seu esforço pessoal, e a contribuição deste na aprendizagem de línguas, quando esta se desenvolve por meio de uma atividade lúdica mediada pelas TDIC's. Estimulados pelas leituras realizadas durante no Curso da Formação Docente e no Processo de Formação Continuada, nos questionamos sobre a importância do lúdico em uma prática docente crítico-reflexivo, com o intuito de estimular a autonomia do aprendente no estudo de línguas. Propusemo-nos a realizar observações, tendo como finalidade a busca de informações acerca da influência que o lúdico exerce na aprendizagem, quando esta atividade se desenvolve dentro de um ambiente interativo digital.

Referencial teórico

Encontramo-nos imersos no mundo das informações, as quais atualmente não somente duplicam-se, mas também são disponibilizadas de várias formas, compartilhadas por aplicativos, consultadas e compartilhadas na Internet, vistas pela televisão, escutadas pela rádio. Assim, com o aumento da globalização, conseqüentemente, da utilização das TDIC's, nota-se uma clara influência na sociedade pela utilização da internet. Conforme

propõe Sodré (1996).

Na sociedade mediatizada, as instituições, as práticas sociais e culturais articulam-se diretamente com os meios de comunicação, de tal maneira que a mídia se torna progressivamente o lugar por excelência da produção social do sentido, modificando a ontologia tradicional dos fatos sociais. (SODRÉ, 1996, p. 27).

Sob esta ontologia emergente, observemos a proposição de Bakhtin (2003, p. 28) [...] todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. Estando a sociedade sob a influência da web e sendo a linguagem elemento essencial no processo das relações que nela se desenvolvem. Por conseguinte, a linguagem está sob a influência dos meios de comunicação/interação utilizados, em ambientes educacionais, sociais e de pesquisa, principalmente pelos jovens, cada vez mais, dependentes dos recursos e facilidades das redes, em suas vidas, desde o ambiente educacional até suas próprias relações sociais.

Diante desta realidade complexa, as instituições que operam com processos de aprendizagem necessitam de uma nova visão para alcançar os objetivos necessários para a formação e a informação adequada do aprendente - termo utilizado por Assmann, que significa: “*Agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema) que se encontra em processo ativo de estar aprendendo.*” (Assmann, 2000, p. 129). O ato de aprender não pode mais ser tomado como estanque, deve sim, ocorrer por toda a vida em forma de processo, o que torna os aprendentes não apenas alunos passivos, mas participantes ativos, dinâmica e colaborativamente construindo seu próprio saber. A grande velocidade de evolução do conhecimento leva-nos a ressaltar a importância de aprender a aprender, e não apenas de adquirirmos conhecimentos, uma vez que o conhecimento exigido está em processo de transformação. Como produto da educação busca-se, em consequência, experiência de aprendizagem.

Neste contexto destacamos a fala de Castells (2009, p. 06) “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos”. Por conseguinte a competitividade presente nos múltiplos contextos da contemporaneidade faz emergir um desafio para a educação: conduzir a um processo de construção do conhecimento, no qual o aprendiz não esteja isolado, e sim, em grupo. Logo, os aprendentes devem ser estimulados a não realizarem tudo sozinhos, mas sim a crescer junto com os outros.

Huizinga (2000, p.0 4) defende que “o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que a vida dele exigirá mais tarde”. Sob este enfoque, percebe-se que o jogo pode constituir-se em instrumento na tomada de consciência a respeito das semelhanças e da inter-relação entre todos os seres humanos, não apenas da sala de aula, da escola, mas do planeta. A instrução da sala de aula, isto é, a aprendizagem formal e institucional, tem como objetivos disponibilizar e discutir os saberes construídos pela humanidade. Eles devem fazer parte do processo de formação humana. Todavia, esta instrução não deve ser o principal foco da educação, pois o aspecto fundamental reside nas vivências personalizadas de aprendizagem, ou seja, de aprender a aprender. Esse

processo de aprender tem conexão com a expectativa de vida dos aprendentes; não pode ser isolado e necessita respeitar o ritmo próprio.

A escola deve preparar o aluno para a flexibilidade máxima. Muitos querem preparar o aluno para o mercado de trabalho que é exigente em vários aspectos, mas, além disto, temos a “massa sobrando” (ASSMANN, 2000, p. 18), ou seja, aqueles que nunca alcançarão o mercado de trabalho. Para a flexibilidade, temos que trocar a pedagogia das certezas pela pedagogia da dúvida, da pergunta, desenvolvendo uma pedagogia da complexidade e com conceitos transversáveis, para que o aprendente esteja preparado para a surpresa e o imprevisto. Por meio desta complexidade, podemos ver que não é aceitável apenas um único processo para captarmos as relações existentes, pois são muitos os fatores interativos, que requerem vários pensamentos e pontos de vista. Neste contexto buscamos utilizar o jogo da interação em meio digital como fator interativo no processo de aprendizagem de línguas.

[...] As palavras que utilizamos para designar seus elementos (do jogo) pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com que tentamos descrever a beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 2000, p.13).

A partir deste conceito pode-se pensar a educação como ato de recriar novas condições para a auto-organização das experiências da aprendizagem. Uma maneira de construir essas experiências é com o esforço próprio através da elaboração pessoal, facilitada por meio do jogo interativo em meio digital, agindo como instrumento. O jogo propiciado pelo meio digital pode criar interações extremamente complexas e dinâmicas.

O conceito de interação está na base de diferentes teorias de aprendizagem, podendo ocorrer não só entre subjetividades, mas também entre o sujeito e o objeto, vendo-se assim o objeto não apenas como um processo de mediação, mas como um dos próprios elementos da interação. Utilizamos aqui o conceito de interação descrito por Leffa (2003) nas situações a seguir:

A interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos - mas sempre afetando a ambos.

...

Pelo princípio da cognição distribuída, a ação do professor estende-se pela máquina, que se contamina de sua presença. O computador não substitui o professor mas, pela sua capacidade não só de memorizar mas também de processar dados, pode ampliar sua ação. (LEFFA, 2003, p. 210)

O desafio aqui é proporcionar um ambiente de interação digital dentro do exíguo espaço da tela do computador. O paradigma proposto por Leffa (2003) propõe a divisão

da tela, no que entende ser os três espaços fundamentais da sala de aula: o professor, o aluno e o conteúdo a ser aprendido. A Figura 1 mostra esquematicamente a diagramação desses espaços.



Figura 1 Designação dos espaços de acordo com a visão triplíce da interação.

O sistema de ELO (Ensino de Línguas On-line) Leffa, (2001)

(...) partindo de uma abordagem que não está centrada nem no professor, nem no aluno, mas na execução da tarefa, o espaço maior foi dado ao conteúdo, representado pela janela principal. É em torno desse conteúdo - que pode ser um texto escrito, uma fala, uma animação, ou mesmo um videoclipe - que emanam todas as atividades de aprendizagem. (LEFFA, 2001, p. 209)

Na margem esquerda da janela do conteúdo, está o espaço do professor, representado por uma janela menor. O que ele faz nesse espaço é determinado pelo conteúdo do texto e pelas necessidades do aluno. Basicamente age apenas quando solicitado, permanecendo encoberto a maior parte do tempo.

Na base das duas janelas está o espaço do aluno, representado por um painel em que se localizam os principais comandos da atividade. Através desses comandos, o aluno pode interagir com o texto ou com o professor. Para interagir com o professor, no entanto, o aluno precisa cruzar pelo espaço do texto, pegar alguma informação do texto e chegar com essa informação ao espaço do professor. O enfoque sistemático na produção de materiais possibilita-nos visualizar a educação como um campo de estudo-interação, que é constituído pelos componentes do processo interativo que formam a educação mediada por computador, incluindo comunicação, design, gerenciamento dos elementos integrantes da dinâmica interativa na aprendizagem. Na escola, o aprendente tem contato com diferentes propostas de aprendizagem fundamentadas em aspectos tradicionais, mas o jogo interativo em meio digital, como atividade lúdica de integração e interação na sociedade é de extrema relevância na vida dos aprendentes. Diante desta realidade, propomo-nos a pesquisar e avaliar a utilização de um instrumento que possibilite a interação lúdica na aprendizagem de línguas, como facilitador na evolução do aprendente. Objetivou-se, então, auxiliar os aprendentes da língua alvo em seu processo de construção de saberes linguísticos. Este processo não deve restringir-se apenas a aula, em seu modelo tradicional, e sim, fundamentar-se numa práxis que viabilize a construção do conhecimento na língua alvo, com a utilização de ambientes lúdicos interativos multi-midiáticos.

Metodologia utilizada

Desenvolvemos a investigação sob a ótica do método indutivo. Os dados obtidos no processo da pesquisa foram analisados de forma descritiva e o interesse voltou-se mais as possibilidades de uso do produto no processo de aprendizagem. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário com questões abertas para alunos de Línguas Séries Finais do Ensino Fundamental e da EJA – Educação de Jovens e Adultos em Escola Municipal da Zona do Campo.

Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de alunos de Língua Inglesa e Língua Portuguesa nas Séries Finais do Ensino Fundamental em Escola Municipal da Zona do Campo. A coleta se desenvolveu com a utilização das TDIC's por meio de jogos em ambiente digital e posteriormente com a aplicação de um questionário aberto.

Instrumentos

Com relação ao procedimento para a coleta de dados, foi disponibilizado aos aprendentes, um jogo interativo em meio digital denominado “DIGITAL LANGUAGE” do qual os alunos realizaram dez atividades. O sistema é interativo e possui uma interface em formato HTML (página de internet) com uma navegação por botões dispostos no espaço do aluno. Esses botões são nomeados segundo a função que desempenham, sendo que em algumas atividades estavam nomeados em português e noutras traduzidos para o inglês.

As 10 atividades estavam divididas em 7 modalidades, acessadas por uma página inicial denominada menu, quais sejam: (1) jogo da memória; (2) questões discursivas; (3) reconstrução textual; (4) múltipla escolha; (5) leitura com dicionário; (6) exposição dialogada (nomear frutas); (7) close (listening), que são organizadas na modelagem proposta pelo sistema de autoria ELO. A referida modelagem propõe que a interação se desenvolva com a união do espaço do aluno, do professor e do conteúdo em três quadros dispostos na tela do computador. Procurando, deste modo, tornar o professor presente nas atividades a distância por meio do feedback. As dinâmicas criadas foram compostas de textos, expressões, palavras e imagens que foram extraídas dos textos que integraram o corpus de pesquisa, ou seja, textos de enciclopédias, arquivos de áudio, arquivos de vídeo e textos da Web.

No curso da dinâmica, as atividades indicadas no menu deveriam ser realizadas pelo aprendente, neste momento o interagente dispõe da presença virtual do professor que se faz presente por meio das dicas, feedback e principalmente do feedback estratégico no qual o professor tece um comentário que possibilite ao aluno perceber a superestrutura da temática desenvolvida e/ou da questão em foco. Para tanto, os jogadores dispuseram do tempo que lhes aprouve. Caso os aprendentes não conhecessem a palavra alvo, poderiam

procurar no dicionário acoplado ao sistema quando o foco central da atividade era a compreensão textual.

Foram realizadas observações controladas, sem participação e com o objetivo de aproximar-se da perspectiva que o sujeito vivencia o lúdico, como instrumento na aprendizagem de língua inglesa em meio digital. As observações da utilização do jogo interativo em meio digital realizaram-se no decorrer de um semestre letivo, com aprendentes das disciplinas de língua inglesa, sendo cada uma delas realizada em aproximadamente uma hora-aula. Tais observações constituíram-se de uma parte interativa e uma reflexiva.

Aos jogadores, se aplicaram questionários centrados em duas perspectivas: qual a visão do aprendente acerca do lúdico no processo de aprendizagem, e qual a contribuição do jogo no curso da aprendizagem. Tais questionários foram entregues e respondidos durante o período de observação. Logo após, recolheu-se os questionários compostos por questões abertas. Os dados foram tabulados e posteriormente realizou-se a análise e interpretação dos mesmos.

Análise de dados

Esta pesquisa fundamentou-se no paradigma de investigação científica qualitativa direta realizada em ambiente natural. Com o intuito de compreender o significado das relações inerentes ao lúdico no estudo da linguagem.

Após a coleta de dados e as reflexões fundamentadas no referencial teórico, realizaram-se apontamentos concernentes às questões norteadoras desta investigação.

Num primeiro momento verificou-se a possibilidade de utilização dos processos de mudança, movimento, alternância, sucessão, associação, separação, inerentes ao jogo, como um meio de estímulo do processo de aprendizagem da língua alvo, pois os aprendentes expressaram interesse na interação lúdica, quando questionados previamente, como evidenciam as citações a seguir: *“O jogo é útil para exercitar a língua estudada”*. No questionário os aprendentes expressaram que pretendiam utilizar instrumentos lúdicos em sua futura atuação profissional. Quando os aprendentes foram questionados com a seguinte pergunta: *“Qual a utilidade do lúdico (jogo) na aprendizagem da língua alvo? Quais aspectos em que o lúdico (jogo) poderá contribuir?”* Encontramos respostas como: *“aprendemos de forma prazerosa, nos sentimos motivados para fazermos as atividades.”*

Em um segundo momento, analisamos se os elementos do mundo de perfeição criado pelo jogo constituem-se como elementos facilitadores para o aprendente na construção do conhecimento da língua alvo. Verificou-se indícios de que o empenho, que conduz o jogador até o desfecho de um jogo, por seu esforço pessoal, contribuiu na aprendizagem da língua alvo, quando esta se desenvolve por meio de uma atividade lúdica em meio digital. Os aprendentes durante a atividade exprimiram comentários, tais como: *“vou tentar mais uma vez.”* Notou-se que apesar da não obrigatoriedade de responder corretamente todas as questões os alunos estavam motivados a fazê-las corretamente.

E, por fim, observou-se que o empenho que conduz o jogador até o desfecho de um

jogo, por seu esforço pessoal, contribui na aprendizagem da língua alvo, quando esta se desenvolve por meio de uma atividade lúdica em meio digital que utiliza os processos de mudança, movimento, alternância, sucessão, associação, separação, inerentes ao jogo, como um meio de estímulo no processo de aprendizagem da língua alvo. Como exemplo de estímulo gerado por esta atividade de interação lúdica temos uma das respostas na qual o sujeito da pesquisa afirma: *“o lúdico é útil para eu aprender sem saber que estou aprendendo, ele motiva para novos estudos”*.

Observando os dados coletados, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa realizaram uma reflexão a cerca de qual o papel do lúdico no processo pessoal de evolução cognitiva durante o período em que desenvolveram a dinâmica lúdica em meio digital. Por exemplo, a resposta: *“... ele motiva para novas aprendizagens.”*

Acerca destas afirmações refletiremos nos itens a seguir:

Visão do que é lúdico

Para os sujeitos, o material lúdico, o jogo interativo em meio digital, é a maneira mais prazerosa de se aprender, é importantíssimo no ensino e aquisição de vocabulário, podendo trazer grandes benefícios para os mesmos, estando relacionado ao prazer, à criatividade e à imaginação, como se pode inferir das seguintes respostas: *“O jogo para os alunos, pois pode contribuir para o aprendizado das línguas”*

Quanto às dificuldades encontradas no uso do ambiente interativo

Os comandos foram considerados de fácil compreensão, fato confirmado pelas afirmativas: *“Quanto aos comandos de interação utilizados no CD-ROM não apresentei nenhuma dificuldade”* e, *“Se eu tivesse lido algumas instruções antes eu entenderia melhor, por exemplo, eu me perdia quando pedia uma dica e queria voltar a ler a questão, aí eu achei o botão ‘question’”*. O segundo sujeito não levou em consideração a existência de um botão “help” ou “ajuda”, no qual encontram-se, as instruções de navegabilidade do CD-ROM.

Enquanto aprendiz de línguas

O jogo foi visto pelos sujeitos da pesquisa, conforme abordado anteriormente, como um auxílio bem-vindo na sala de aula, sendo aceito com simpatia pelos mesmos.

Após manipular o material o jogo interativo em meio digital é considerado bom e destacaram que contribuiu para ampliação do léxico, conforme assertiva que segue: *“O lúdico é útil para eu aprender sem saber que estou aprendendo, ele motiva para novas atividades”*.

Conclusão

No processo de busca das informações acerca da influência que o lúdico exerce

na aprendizagem de línguas em meio digital, quando esta atividade se desenvolve em um ambiente digital interativo com alunos da Educação Básica do Campo, percebeu-se que a proposta de trabalho em foco levou os sujeitos da pesquisa a uma interação lúdica prazerosa. Analisando-se os dados da pesquisa, constata-se que pensar a educação como ato de recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências da aprendizagem, que são construídas com esforço próprio por meio da elaboração pessoal, podem ser facilitadas por meio do jogo. Quando questionados sobre os aspectos do jogo que contribuíram na aprendizagem, afirmam: “*aprendemos de forma prazerosa e motivados.*” Portanto, o sujeito percebe que o jogo pode fazer parte da aula.

Sendo assim, nos dados coletados durante o processo de interação lúdica, constatou-se uma dicotomia nas reflexões entre as vivências de aprendizagem e a proposta de aprendizagem ativa em foco. Tal ambiguidade possibilita inferir que a dinâmica gerou uma inquietação nos indivíduos. Esta inquietação pode ser percebida na fala de um dos sujeitos da pesquisa: “*Algumas observações foram muito demoradas... tornaram o uso do jogo monótono... acharam parte do vocabulário difícil e pouco útil. A utilização do jogo sugeriu ideias novas... algumas colocadas em prática nas atividades cotidianas e na escola*”.

Tendo em vista o material coletado vemos que o modelo do sistema interativo, centrado na proposta interativo educacional do Projeto Elo, funciona como uma ferramenta para estabelecer uma transposição didática dos conteúdos aproximando os aprendizes do saber socialmente compartilhado.

Sob este prisma, o material didático gerado na modelagem ELO disponibiliza aos aprendizes um ambiente de aprendizagem à distância que possibilita interações, com características e recursos eminentemente presenciais. Uma vez que, proporciona uma interação por meio da linguagem programada, que o sistema ELO utiliza para fornecer o *feedback*, e apresentar ao aprendiz a visão geral do professor acerca da temática abordada, estabelecendo um relacionamento entre aprendizes, professores e material instrucional do curso baseado no *feedback*, disponibilizado ao interagente durante seu processo individual na construção do conhecimento. Logo, o professor deve propiciar dinâmicas com *feedback* que respeitam e auxiliam a caminhada dos aprendentes neste processo.

Referências

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTELLS, Manuel. A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. 2003.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEFFA, V. J. Ensino de Línguas On-line (ELO). Pelotas: UCPel, 2001. [Projeto de pesquisa]. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> ou <http://elo.ucpel.tche.br>. Acessado em Março de 2003

_____. Interação simulada Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. IN: A Interação na Aprendizagem das Línguas. Pelotas: Educat - UCPel, 2003.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a Cultura. Petrópolis: Vozes, 1996.

NARRATIVAS DO COTIDIANO DO BAIRRO FRAGATA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Carla Vargas Bozzato
carlabio_1@hotmail.com

Introdução

A imagem estava presente, presente em nós, separada de todo o passado que podia tê-la preparado na alma do poeta. Sem nos preocupar com os “complexos” do poeta, sem esquadrihar a história de sua vida, estávamos livre, sistematicamente livre, para passar de um poeta a outro, de um grande poeta a um poeta menor, à vista de uma simples imagem que revelasse o seu valor poético pela própria riqueza de suas variações (BACHELARD, p. 04)

Os sentidos e significados que são tecidos nesse capítulo servem de subsídios para pensar na possibilidade de incorporar nas práticas pedagógicas estratégias que levem o aluno a despertar sua imaginação poética, a criatividade e a tomada de consciência. O presente capítulo trata de um relato de experiência desenvolvida dentro de um “Projeto Conhecendo o Bairro Fragata”³ voltado para a Educação Ambiental que mobilizou 519 alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual, no município de Pelotas no RS. A intencionalidade dessa proposta foi captar qual a noção e a percepção que os alunos agregam sobre ambiente, principalmente sobre o

bairro em que moram e, também os sentimentos de preservação, conservação e valorização desse meio. A proposta teve parceria de professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Artes e, o caminho metodológico pensado por esse grupo foi a fotografia e a narrativa em prosa ou em verso para aguçar o imaginário e captar essas impressões.

As impressões captadas pelos alunos pela fotografia e narrativas foram apresentadas para a comunidade escolar e, posteriormente realizada uma mostra na frente das instalações do Shopping Fragata direcionada para todas as pessoas do bairro. Após a mostra dos trabalhos para a comunidade os alunos responderam um questionário cujos resultados foram de suma importância para constatar se os objetivos propostos foram alcançados e, repensar como o ensino dessas áreas pode ser ressignificado.

Os resultados deste questionário serviram também para orientar um trabalho de Educação Ambiental a fim de buscar no aluno uma postura de agir, pensar, preservar e gostar do local onde vive.

3 Projeto desenvolvido no segundo semestre de 2012 e dentro deste foi desenvolvida a proposta das Narrativas do Cotidiano do bairro Fragata uma proposta para Educação Ambiental em uma escola pública estadual e, foi apresentada no XII Encontro de Investigação na Escola – Compartilhar conhecimentos e práticas: um desafio para os educadores nos dias 23 e 24 de agosto de 2013 na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Conhecendo o contexto da proposta

O bairro Fragata é considerado um dos maiores e populoso bairro do município de Pelotas, contando com uma população que chega a quase 80.000 habitantes. Ele possui a estrutura de uma cidade, possuindo postos de saúde, a rodoviária municipal, um clube de futebol profissional (Grêmio Atlético Farroupilha), uma associação comercial, empresas de transporte coletivo, o cemitério municipal, escolas, igrejas, Faculdade de Medicina e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas, Batalhão de Infantaria Motorizada, CTG's, escola de samba, bandas carnavalescas, etc.

Nesse bairro, está localizada a Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, que oferece Ensino Médio, além do Fundamental e Técnico em Contabilidade, nos turnos da manhã e noite. Dentro desse contexto, surgiu a ideia de trabalhar a noção de ambiente e de conceitos importantes que envolvesse a Educação Ambiental.

A presente proposta parte do pressuposto que através da educação é possível formar sujeitos sustentáveis e comprometidos com a realidade em que estão inseridos e, que pensar nessa perspectiva estaremos qualificando o ensino.

Nesse sentido, essa construção foi pensada a partir da aproximação do aluno com o bairro em que vive a fim de buscar um sentimento de pertencimento, dotando-o da capacidade de produzir conhecimentos e pensar em mudanças favoráveis nesse contexto, formando um cidadão para atuar no e com o mundo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 2011, p. 60).

O homem se constrói e reconstrói, viabilizando e suscitando novos olhares, representações, significados, sentimentos e valores, que são produzidos em decorrência da sua vivência de onde mora e do meio que vive no que tange o bairro, e pelas relações que estabelece nesse lócus.

Pensando dessa forma, a experiência vivenciada pelos alunos dessa escola dialogou com o pensamento de BACHELARD (2001) para entender e compreender como eles percebem o bairro em que vivem e, no que diz respeito ao imaginário como tentativa de resgatar a importância fundamental de situar o homem no mundo a partir de sua dimensão imaginária concentrada nas suas potencialidades de seu devaneio acordado.

A importância da imaginação criadora nos devaneios para qualificar o ensino na Educação Ambiental

A proposta dialoga com pressupostos teóricos de Gaston Bachelard (1884-1962) que foi um filósofo e poeta francês, cujo pensamento dividiu-se em questões epistemológicas e sobre a imaginação poética. O trabalho aqui descrito apoiou-se nas ideias sobre a imaginação poética de Bachelard, na obra *Poética do Devaneio* que foi escrita em 1960 que fala sobre o devaneio, como o caminho para despertar a imaginação por meio de

uma imagem poética. O devaneio assim como os sonhos aproximam a imaginação e a razão para no processo de criação ou para a “busca da tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas” (BACHELARD, 2001, p.06). Segundo o autor, as imagens que nos colocam no mundo e possibilitam através deste conhecer e imaginar. Portanto, o devaneio é uma arte educativa e que possibilita adentrar no campo das subjetividades e de despertar sua consciência poética.

Trata-se de um olhar sensível que precisa ser resgatado na escola para pensar e vislumbrar essa possibilidade nas práticas pedagógicas, sobretudo, na forma de conceber a produção de conhecimentos.

E, para o aluno, nos remete ao fato de que ele vive nesse mundo e para sua compreensão e pertencimento é de suma importância despertar o seu encantamento. Nesse sentido, também, para se permitir conhecer a si mesmo e ao outro, como um caminho para o diálogo, a reflexão. É uma nova forma de pensar a educação ambiental e demonstrar a importância dos devaneios nos processos de ensino e aprendizagem para dar conta da complexidade do contexto histórico que a sociedade nos tempos atuais.

Portanto, o trabalho com narrativas em prosa ou poética aliada a fotografia na escola é apresentada nessa proposta para abarcar todo esse campo de possibilidades e, para que através dessas linguagens possamos despertar para uma outra forma de conhecer e estar no mundo.

A fotografia e a narrativa como recursos pedagógicos para a compreensão de conceitos em Educação Ambiental

A fotografia e a narrativa são formas de expressões que servem para vislumbrar uma determinada situação e de seu espaço físico, estando inseridas no campo da subjetividade de um realismo virtual. A fotografia é vista nessa proposta como uma nova forma de linguagem e um caminho para o devaneio.

Fotografar é um modo de comunicar e informar através de uma linguagem visual fotográfica para o leitor tecer inúmeras interpretações e captar no âmago de quem a realiza suas impressões. A presente proposta, evidencia a potencialidade de utilizar a fotografia como recurso pedagógico para fomentar a criatividade, o fornecimento de informações e registros direcionados na busca de novas formas de expressões.

A fotografia foi utilizada, também, como estratégia de estímulo à tomada de consciência ecológica entre os alunos, incluindo a preservação ambiental como uma referência cultural. Nessa abordagem, entende-se que a fotografia serviu como um elo de reintegração entre a Arte, a Biologia e a Língua Portuguesa, numa perspectiva de visão complexa, holística e interdisciplinar.

A narrativa diante da imagem é utilizada para despertar a consciência poética e, conduzir os alunos a expressarem suas ideias e impressões. Esses registros serviram para analisar o olhar que agregam sobre o bairro em que estão inseridos. Segundo Bachelard (2001, p.12): “Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades “de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso.” Segundo Morin (2014):

Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento. (...) A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. (...) Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário.

Desse modo, trabalhar nessa perspectiva da fotografia e da narrativa significa proporcionar possibilidades de descoberta de outros mundos, pois os devaneios conduzem a vida. Portanto, a imagem para Bachelard (2001, p. 03) aparece como “um novo ser da linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que se abriria para liberar instintos recaídos”. Logo a seguir será detalhada as atividades que foram desenvolvidas nessa proposta.

Detalhamento das atividades

O trabalho foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Biologia, Artes e Língua Portuguesa. No primeiro momento, os alunos deveriam usar a fotografia para captar o olhar deles para um local do bairro ou para situações do seu cotidiano que lhe chamasse atenção ou que fosse significativo. Os alunos apresentaram as fotos na sala de aula para as professoras e, durante a apresentação expressavam a escolha, o critério e as suas impressões. A partir destas impressões e das fotos foi feita uma construção coletiva evidenciando as características do bairro e os locais que escolheram.

Em outro momento, foi solicitado aos alunos apresentarem a imagem digitalizada e as suas impressões através de uma narrativa que poderia ser em prosa ou em verso. As professoras organizaram uma mostra para a turma, depois para a comunidade escolar para que prestigiasse o trabalho dos alunos. Durante todo esse tempo, foram construídos conhecimentos que envolvesse: meio, ambiente, o bairro, as situações de fragilidades, limitações e possibilidades do bairro, a busca de soluções/estratégias que poderiam sanar os problemas ambientais observados, noção de sustentabilidade e a necessidade de preservação.

Logo após os alunos responderam um questionário com 8 perguntas semi-estruturadas que serviram para captar a noção de ambiente, como percebem o ambiente que vivem e sua postura ecológica.

As perguntas semi-estruturadas foram:

- 1) Em que rua do bairro fragata você reside?
- 2) Você gosta de morar no bairro?
- 3) Descreva o meio que você vive.
- 4) O que você mais gosta do seu bairro?
- 5) Quais os problemas que você percebe no seu bairro?
- 6) Quais seriam as atitudes a serem tomadas para mudar essa realidade?
- 7) Que estratégias você pensaria para melhorar os problemas ambientais que você verificou?

Após a análise das respostas foi pensado pelo grupo estratégias que pudesse conduzir

para uma consciência voltada à valorização da vida, para a formação de novos hábitos e estilo de vida diferente, sem o consumismo excessivo, sem o desperdício dos recursos naturais e de preservação do meio em que estão inseridos.

Analisando o que os alunos expressam através da fotografia e da narrativa

As noções e as percepções que os alunos agregam sobre ambiente - principalmente sobre o bairro em que moram - bem como os sentimentos de preservação, conservação e valorização desse meio foram analisadas seguindo as orientações de Moraes & Galiuzzi (2011). A análise textual discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2011) foi utilizada com a intenção de buscar a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre o tema pesquisado. Portanto, a partir do material de análise dos questionários, a presente pesquisa qualitativa pretendeu aprofundar rigorosamente e criteriosamente a compreensão do fenômeno investigado.

Os locais que foram elencados pelos alunos como significativos em seu bairro são: igreja, o quartel, as praças, a rodoviária, a escola, a rua que residem, a rua Duque de Caxias, o CTG Thomaz Luiz Osório, a faculdade de medicina, a casa noturna denominada “Cazão” e a fábrica da Coca-Cola.

Cerca de 55,7% dos alunos percebem que o ambiente é tudo o que os rodeia, onde moram e o bairro em vivem e 40,35% expressam que falar em meio ambiente é referir-se a um lugar limpo, com ar puro e com biodiversidade. Ao solicitar que descrevessem o meio em que estavam inseridos 67,54% percebem que é poluído, com pouca vegetação, com traficantes, com córregos mau cheirosos e violento. Já 32,42% descrevem o bairro com algumas paisagens bonitas, com diversos eventos e por vezes calmo.

Segundo Bachelard (2001), é através de uma “fenomenologia da imaginação”, como a denomina, que se pode captar através de uma imagem pensamentos e impressões que servem para conhecer e se aproximar mais desse sujeito que habita as salas de aula. É uma forma, também, de possibilitar junto a esses sujeitos as ações de conhecer e imaginar, como sendo fundamentais e específicas da condição humana e de estar nesse mundo.

E por fim ...; tecendo as considerações finais

A Educação Ambiental é uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais presente em todas as disciplinas e, proporcionando discussões de natureza ética, ecológica, econômica, política, cultural e social. De maneira geral, entende-se a Educação Ambiental como um processo educativo capaz de transformar e despertar a sociedade para um compromisso individual e coletivo com o meio ambiente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, quando se trata de decidir e agir com relação à qualidade de vida das pessoas, é fundamental trabalhar a partir da visão que cada grupo social tem do significado do termo “meio ambiente” e, principalmente, de como cada grupo percebe seu ambiente e os ambientes mais abrangentes em que está inserido. São fundamentais, na formação de opiniões e no estabelecimento de atitudes

individuais, as representações coletivas dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem. E essas representações sociais são dinâmicas, evoluindo rapidamente. Daí a importância de se identificar qual representação social que cada aluno tem do meio ambiente em que está inserido. (CARVALHO, 2007).

Nessa perspectiva, o devaneio pode ser considerado uma arte educativa e de formação de sensibilidades. É possível vislumbrar novas possibilidades na formação desses alunos, sobretudo na forma de conceber a imaginação, a produção de conhecimento e a sua postura como sujeito pertencente a esse mundo. Portanto, a escola deve ser o lugar onde os alunos possam realizar essas construções e vivenciar as coisas desse mundo. A fotografia aliada à narrativa foram recursos pedagógicos que levaram os alunos a transitarem no universo de suas subjetividades.

A presente proposta leva a pensar que os professores precisam levar o aluno a situações em que possam devanear e criar, na perspectiva da fenomenologia da imaginação, para que possam resgatar no âmago do seu ser suas potencialidades para entender e compreender como concebe todas as coisas desse mundo. Nesse sentido, as potencialidades trazidas pelas fotografias e narrativas é que a maioria dos alunos percebem que o seu meio ambiente é constituído por tudo que o rodeia, isto é, o bairro em que vive e que muitos expressam as fragilidades em relação a qualquer tipo de violência e também propõe soluções para melhorá-lo. E, também, anseiam por um meio mais sustentável, seguro e alegre.

As palavras e as imagens encantam e fazem sonhar, desde que o aprendiz possa viver o seu instante, e valorar, a sua maneira, aquilo que lê, vê ou ouve. Por esse motivo, a escola tem que deixar de ser o lugar onde se explica o mundo para viver o mundo.

Referências

BACHELARD, G. O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Unijuí: Editora Unijuí, 2ed., 2011.

MORIN, E. A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-educacao-nao-pode-ignorar-curiosidade-das-criancas-diz-edgar-morin>> Acessado: 08/10/2014.

OS JOGOS DE AZAR E O ENSINO DE PROBABILIDADE E ANÁLISE COMBINATÓRIA

Fabrício Monte Freitas

fmfreitas86@hotmail.com

Denise Nascimento Silveira

silveiradenise13@gmail.com

Introdução

O presente texto é fruto de uma reflexão realizada durante o curso de Especialização em Educação: ênfase no ensino de ciências e matemática, na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, realizada pelo autor durante o período compreendido entre os anos de 2009 e 2011. Durante a realização do curso de especialização, ficou evidente o sentimento de que o ensino de Análise Combinatória tem sido feito de maneira expositiva, ou seja, aos alunos são apresentados os conceitos e as fórmulas diretamente. Sem que haja uma mudança no comportamento destes estudantes frente aos problemas que surjam envolvendo tais conceitos. Porém, acredito que o ensino deva ser feito de forma inversa, partindo das interações entre o sujeito e o meio (objeto) até chegar aos conceitos, formulados pelos próprios estudantes. Para isto o presente projeto teve como objetivo fazer com que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio aprendessem de uma maneira mais prazerosa os conceitos e técnicas aplicadas no estudo de Princípio Fundamental da

Contagem, Probabilidade e Análise Combinatória. Para que isto ocorresse, os alunos manusearam jogos considerados de azar – dados, roletas, cartas. Partindo deste manuseio, pretendia-se que eles construíssem os conceitos, assimilando e acomodando este novo conhecimento, vistos e aplicados na prática. De acordo com o livro Homo Ludens:

[...] o jogo é uma realidade originária, corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral.

São considerados jogos de azar os jogos que não dependem de habilidades do jogador e, sim, de sua sorte ou azar. Dentre estes jogos podemos citar a roleta, os dados, as cartas, entre outros. Trabalhamos neste projeto com estes três recursos iniciais.

Os jogos foram, em diversos momentos, esquecidos de serem utilizados na sala de aula, principalmente no ensino médio, pois para a comunidade em geral a matemática é uma disciplina rígida, séria, em que não se pode brincar, jogar, utilizar-se da ludicidade de um material, isso gera uma triste realidade, a falta de motivação dos alunos.

A escolha pela utilização de jogos na sala de aula, baseou-se nas palavras de Smole (2008, p. 10) “*Todo jogo por natureza, desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, caderno e o lápis.*”. Entendemos que a entrada dos jogos no ambiente escolar faz exatamente isto, ele busca o interesse dos alunos em participarem das aulas através dos jogos. Ainda segundo Smole (2008, p. 10):

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Isso ocorre porque entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados.

Com isto, creio que cada movimento que o estudante faz, ou traz de suas experiências, gera um novo pensamento, pois a situação estabelecida é diferente de todas as outras pensadas. Fazendo com que o desenvolvimento de tal situação seja elaborado de uma forma diferente, trazendo, portanto, um aumento na capacidade de realizar tarefas em situações diferentes.

Outra particularidade dos jogos, é que eles permitem que o jogador crie uma consciência de suas jogadas, sabendo onde erraram e tendo como resgatar as atividades realizadas para que possa, em um próximo momento, não repetir os mesmos erros. Esta consciência criada pelo jogador, faz com que ele pense, organize, repense e reorganize suas jogadas, fazendo com que o pensamento seja elaborado, reelaborado, enfim, reestruturado.

Segundo Smole (2008), existem dois tipos de jogos que podem ser utilizados como ferramenta metodológica. Os de estratégia e os de conhecimento. O primeiro trata dos jogos que tem como meta encontrar manobras com as quais as partidas sejam vencidas, já os jogos de conhecimento possuem o objetivo de fazer com que os estudantes pensem, raciocinem. Este último geralmente é utilizado em sala de aula, pois permite à inserção dos conteúdos na vida cotidiana dos estudantes, com isto a aprendizagem torna-se mais rica e entusiasmada.

Foi necessária, para realização desse projeto, uma pesquisa para compreender como ocorrem os processos de aprendizagem. Com isto pude me embasar, teoricamente, para uma melhor compreensão do trabalho em questão.

De acordo com Becker (2001) atualmente possuímos três formas pedagógicas de analisarmos as teorias que embasam a aprendizagem dos alunos: (1) Diretivo: trata-se do professor convencional, que acredita na transmissão do conhecimento, onde ele transmite/envia o sinal e todos, alunos, recebem este sinal através dos sentidos, os jogos são utilizados para prender a atenção do aluno, (2) Não Diretivo: o professor é apenas um facilitador, acredita que os alunos possuem o dom para determinada situação, este professor não interfere no processo de pensamento do estudante e (3) Relacional: este professor acredita que todos trabalham juntos, mas o professor deve organizar uma situação que favoreça a aprendizagem do estudante, esta se da por pensamento, o professor é

questionador, busca que o sujeito force o pensamento.

Ainda me referenciando em Becker (2001), busquei um comparativo com as teorias de aprendizagem, no sentido psicológico – epistemológico, encontrando, também, três maneiras de classificarmos estas teorias: (1) Epistemologia Tradicionalista, trata-se do estilo empirista, onde o fato de mostrar a realidade já caracteriza a absorção deste conhecimento, (2) Epistemologia Apriorista, como o próprio nome já diz, tudo o que vem *a priori* determina como o estudante será no futuro, ou seja, já está tudo determinado pela genética e, por fim, (3) Epistemologia Construtivista, esta acredita que existem níveis de conhecimento, onde o sujeito, ao interagir com o objeto, acaba por modificar-se internamente, gerando um crescimento do conhecimento já existente naquele sujeito.

Segundo Piaget (1975), a inserção de um objeto de conhecimento num sistema de relações ocorre fundamentalmente por meio da ação do indivíduo sobre o objeto. Ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio. Através desse processo de incorporação, chamado por Piaget de *assimilação*, as coisas e os fatos do meio são inseridos em um sistema de relações e adquirem significação para o indivíduo.

Porém, ao mesmo tempo em que as ideias eram sendo adquiridas pelo sujeito, essas geravam modificações nestes conhecimentos, pois geravam novas formas de entender os conceitos, a isto se dá o nome de *acomodação*. Estes processos de assimilação e acomodação constituem juntos, os mecanismos adaptativos, comuns a todos os seres vivos. Uma das primeiras formas de estruturação cognitiva das crianças, principal objeto de estudo de Piaget, é o esquema. Piaget fala que estes esquemas de ação ampliam-se, coordenam-se entre si, diferenciam-se e acabam por se interiorizar, transformando-se em esquemas mentais e dando origem ao pensamento. Conforme o desenvolvimento destes esquemas vai tendo continuidade torna-se cada vez mais complexo e diferenciado da realidade.

Para Piaget, existe um processo de desenvolvimento que está ligado a fatores internos de maturação, da experiência adquirida pela criança em seu contato com o ambiente e, principalmente, de um processo de auto regulação que se denominou *equilíbrio*. Quando citamos que o sujeito atinge um novo estado de equilíbrio, podemos destacar que não indica que ele retornou a um estado anterior e, sim, que se elevou a um novo nível, superior ao inicial.

Podemos dizer que, na concepção Piagetiana, o desenvolvimento é fundamentalmente um processo de equilíbrios sucessivos que conduzem a maneiras de agir e de pensar cada vez mais complexas e elaboradas. Esse processo apresenta períodos ou estágios definidos, caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental.

Piaget (1950) destaca quatro modelos de desenvolvimento cognitivo principais: (1) Sensório-Motor, onde o desenvolvimento cognitivo se inicia a partir dos reflexos que gradualmente se transformam em esquemas de ação; (2) Pré-Operatório, é o período que a criança se torna capaz de tratar os objetos como símbolos de outras coisas; (3) Concreto, onde as operações concretas são ações mentais voltadas para a constatação e a explicação, a criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista de outra pessoa

e de conceitualizar algumas relações e, finalmente, (4) Operações Formais, onde agora, podemos aplicar operações mentais às hipóteses formuladas em palavras, o adolescente não necessita mais estar diante dos objetos concretos para operar sobre eles para relacioná-los.

Portanto, na concepção Piagetiana, o desenvolvimento da criança se dá devido ao processo de equilíbrio, no qual, podemos dizer que é a capacidade de auto-regulação do indivíduo. As estruturas cognitivas da criança são elaboradas, e reelaboradas continuamente a partir da sua ação sobre o meio. E o professor não deve ser de forma alguma, um transmissor do conhecimento e, sim, um facilitador e instigador dos processos de elaboração. Cada indivíduo especialmente as crianças, constroem seus próprios conhecimentos.

O presente trabalho se justifica, também, na proposta construtivista baseado no que diz nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – do Ensino Médio para o ensino de Matemática (p. 48):

Na mesma época, e pouco depois, estabeleceu-se um núcleo conceitual teórico de diferentes correntes denominadas construtivistas, cujo pressuposto básico é tomar a aprendizagem como resultado da construção do conhecimento pelo aluno, processo em que se respeitam as idéias dos alunos prévias ao processo de aprendizagem. Esta proposta de condução do aprendizado tem sido aperfeiçoada no sentido de se levar em conta que a construção de conhecimento científico envolve valores humanos, relaciona-se com a tecnologia e, mais em geral, com toda a vida em sociedade, de se enfatizar a organicidade conceitual das teorias científicas, de se explicitar a função essencial do diálogo e da interação social na produção coletiva.

Podendo dizer, ainda, que ao trabalhar com os jogos em sala de aula também estarei realizando atividades indicadas pelos PCN's (p. 52):

Não somente em Matemática, mas até particularmente nessa disciplina, a resolução de problemas é uma importante estratégia de ensino. Os alunos, confrontados com situações-problema, novas, mas compatíveis com os instrumentos que já possuem ou que possam adquirir no processo, aprendem a desenvolver estratégia de enfrentamento, planejando etapas, estabelecendo relações, verificando regularidades, fazendo uso dos próprios erros cometidos para buscar novas alternativas; adquirem espírito de pesquisa, aprendendo a consultar, a experimentar, a organizar dados, a sistematizar resultados, a validar soluções; desenvolvem sua capacidade de raciocínio, adquirem auto confiança e sentido de responsabilidade; e, finalmente, ampliam sua autonomia e capacidade de comunicação e de argumentação.

Entendo que esta atividade é típica dos jogos e que eles problematizam, questionam, interrogam, geram erros, análise de dados, correções, até que o conhecimento seja adquirido de forma satisfatória, portanto a utilização dos jogos nesta Hipótese Curricular foi tomada como ponto de partida.

Os conteúdos de Análise Combinatória e Probabilidade vieram ao encontro da proposta do trabalho, pois este é um dos conteúdos mais difíceis do Ensino Médio e, geralmente, é trabalhado de forma tradicional. O Professor ensina a teoria, mostra exemplos, aplica exercícios resolvidos, exercícios de fixação e, logo em seguida, um teste para medir o que os alunos “aprenderam”.

Optei, então, por buscar uma forma alternativa de trabalhar estes conceitos, buscando

cativar os alunos e tentar fazer com que eles consigam compreender tais conteúdos. Com isto, este projeto busca apresentar uma maneira mais atrativa de trabalharmos os conceitos ligados a Análise Combinatória e Probabilidade.

Hipótese curricular

Esta hipótese curricular surgiu da dificuldade que os alunos possuem em assimilar os conceitos destes conteúdos. Por serem trabalhados de forma abstrata, tais conceitos tornam-se difíceis para os alunos. Podendo, também, justificar esta Hipótese Curricular considerando que os jogos, mesmo os mais simples, possuem uma possibilidade (probabilidade) de acertos e erros enormes e estes jogos estão incluídos no seu dia-a-dia.

Com esse pensamento, pretendo compreender o alcance do auxílio de materiais concretos, observando se eles facilitam, ou não, a aprendizagem dos alunos. Soares (1998, p.16) já nos falava das dificuldades encontradas pelos estudantes em representar matematicamente alguma condição imposta por uma situação cotidiana.

A apresentação matemática, com raras exceções, é feita sem considerar quem pretende aprender: o aluno. E isso ocorre desde a Escola Primária até a Universidade. Não há um contato entre a escola e os alunos visando obter uma aproximação, um conhecimento deles, como os alunos vêem o conhecimento matemático que lhes é ensinado e quais as suas necessidades. Os alunos são tidos como iguais no momento em que lhes “transmite o conhecimento”, mas a escola não se preocupa em avaliá-los com as suas diferenças, avalia-os como iguais. (SOARES, 1998, p. 18).

Segundo esse autor, os estudantes não conseguem ter clareza imediata sem ter o trabalho pessoal do pensamento lógico. Este exercício inclui a construção da própria Matemática pelo aluno. Ainda referendo em Piaget, na fase operatória, em que o aluno necessita de um material de apoio para que consiga realizar determinada ação. Dessa forma para desenvolver esta Hipótese, pretendo realizar um trabalho com os jogos, ditos de azar. Entendo que a utilização deles facilitará o processo de assimilação dos conceitos pelos alunos. Outro motivo que me levou a desenvolver esta hipótese curricular está referendado no que diz Sadovsky (2007, p. 11):

Nessa realidade adversa e diversificada em que hoje vivemos e atuamos, há um conhecimento acumulado que nos permite definir algumas condições que abrem a possibilidade de pensar em ‘jogar outro jogo dentro da escola’.

Diante do exposto minha Hipótese Curricular foi que os alunos construíssem os conceitos de Probabilidade e Análise Combinatória de uma forma prazerosa e divertida. Envolvendo-se com os materiais concretos (jogos) e partindo deles para elaboração dos conceitos em questão.

Objetivos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), por serem um documento oficial do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), devem ser tratados como tal, sendo válido em todo o território nacional. Fazendo com que esta Hipótese Curricular possa ser adaptada a

qualquer Estado do País. Segundo os PCN`s parte III, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (p. 09):

No Ensino Médio, quando nas ciências torna-se essencial uma construção abstrata mais elaborada, os instrumentos matemáticos são especialmente importantes. Mas não é só nesse sentido que a Matemática é fundamental. Possivelmente, não existe nenhuma atividade da vida contemporânea, da música à informática, do comércio à meteorologia, da medicina à cartografia, das engenharias às comunicações, em que a Matemática não compareça de maneira insubstituível para codificar, ordenar, quantificar e interpretar compassos, taxas, dosagens, coordenadas, tensões, frequências e quantas outras variáveis houver.

Com isto, podemos dizer que a Matemática é fundamental para desenvolvermos qualquer atividade em nossas vidas pessoais e profissionais. Para tanto, ainda segundo os PCN`s (p. 40), o Ensino Médio também:

[...] pretende-se contemplar a necessidade da sua adequação para o desenvolvimento e promoção de alunos, com diferentes motivações, interesses e capacidades, criando condições para a sua inserção num mundo em mudança e contribuindo para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas em sua vida social e profissional. Em um mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessária tanto para tirar conclusões e fazer argumentações, quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional.

Objetivo Geral

Podemos dizer que a Matemática, durante o Ensino Médio, também tem um caráter de formação individual de cada pessoal, auxiliando nas mais diversas atividades que o estudante venha a realizar durante, e após, sua vida como aluno. Ainda citando os PCN`s (p. 40):

No que diz respeito ao caráter instrumental da Matemática no Ensino Médio, ela deve ser vista pelo aluno como um conjunto de técnicas e estratégias para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento, assim como para a atividade profissional. Não se trata de os alunos possuírem muitas e sofisticadas estratégias, mas sim de desenvolverem a iniciativa e a segurança para adaptá-las a diferentes contextos, usando-as adequadamente no momento oportuno.

Logo, podemos dizer, então, que o objetivo geral deste trabalho é que o aluno consiga desenvolver técnicas e estratégias para serem aplicadas na área de estudo (ou trabalho) que vierem a desenvolver, não necessitando que estas sejam muito sofisticadas ou elaboradas, apenas suficientes para que eles consigam adaptar ao seu dia-a-dia.

Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, podemos dizer que pretendíamos fazer com que os alunos adquiram o conhecimento, desenvolvendo as habilidades de:

- Identificar o problema (compreender enunciados, formular questões etc).

- Procurar, selecionar e interpretar informações relativas ao problema.
- Formular hipóteses e prever resultados.
- Selecionar estratégias de resolução de problemas.
- Interpretar e criticar resultados numa situação concreta.
- Distinguir e utilizar raciocínios dedutivos e indutivos.
- Fazer e validar conjecturas, experimentando, recorrendo a modelos, esboços, fatos conhecidos, relações e propriedades.
- Desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática na interpretação e intervenção no real.
- Aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em situações reais, em especial em outras áreas do conhecimento.
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático;
- Resolver questões ligadas ao ensino de Análise Combinatória;
- Resolver questões ligadas ao ensino de Probabilidade;
- Relacionar o uso dos jogos com o conteúdo desenvolvido;
- Transpor os conceitos abordados em sala de aula para a vida cotidiana;
- Resolver problemas envolvendo Princípio Fundamental da Contagem, Análise Combinatória, Probabilidade;

Caracterização do Espaço

A turma era composta por alunos das mais diferentes idades, etnias e crenças. É uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, do turno da noite. Percebe-se que a turma é dividida em grupos – o da turma da esquerda, o do fundo da direita (que é um casal de namorados), o da frente da direita e o do meio – que não costumam misturar-se ou conversar com os demais alunos da turma. Esta turma era composta por 38 alunos, sendo que destes apenas 21 freqüentavam as aulas. Contando que nem sempre todos os educandos compareciam assiduamente na sala de aula, o número médio era de 15 alunos por dia em sala de aula – exceto nos dias em que ocorrem as avaliações, pois neste dia a sala de aula fica quase que completa.

Este grupo de alunos mostrou pouco interesse em estar na sala de aula, buscam realmente apenas completar essa etapa da vida deles com o intuito de obter o certificado de conclusão do Ensino Médio. A ideia de se trazer esta Hipótese Curricular para estes alunos busca fazer com que eles tivessem prazer em estar na sala de aula. Crê-se na possibilidade deles – alunos – voltarem a se sentirem acolhidos pela escola.

Cronograma e relato das atividades

Para desenvolver a Hipótese Curricular dividi ela em 8 (oito) semanas, tempo este

em que foi desenvolvido o projeto. Para cada semana tive 4 (quatro) aulas semanais de 35 (trinta e cinco) minutos, divididas em 2 (dois) encontros de 2 (duas) aulas.

Na primeira semana o projeto e os materiais utilizados foram apresentados aos alunos, com a intenção de gerar um comprometimento dos alunos junto à ideia do projeto, solicitei que comparecessem as aulas e procurassem chegar no horário, para que o tempo fosse aproveitado da melhor forma possível. A utilização dos materiais também foi explanada, para que eles entendessem o porquê de se usar aqueles recursos didáticos dentro da sala de aula, mostrando o que se espera de cada material e como eles iriam nos ajudar na construção do conhecimento.

Dentro desta primeira, no primeiro encontro, foi feita a apresentação do projeto e dos materiais utilizados para desenvolver os conteúdos, que também foram apresentados. Já no segundo encontro busquei desenvolver algumas atividades ligadas ao primeiro conteúdo a ser desenvolvido, Princípio Fundamental da Contagem. Foi proposto que os alunos citassem o número de possibilidades de se agruparem na sala de aula, levando-se em conta o número de lugares e de pessoas presentes naquele momento. Cada aluno deu sua opinião, após isto busquei entender como se dá este processo de contagem junto aos estudantes. Realizado este exercício formalizamos este conceito baseado na construção realizada.

Com o início da segunda semana de atividades, entramos no conteúdo de Arranjos Simples. Tal conteúdo foi introduzido com a ajuda do baralho. O objetivo desta semana foi fazer com que o aluno adquira o conhecimento, através da construção de mecanismos que produzam resultados as questões apresentadas através de problemas. Tais problemas trouxeram de forma contextualizada o conteúdo que estava sendo desenvolvido, bem como a temática proposta – jogos de azar. Para facilitar o desenvolvimento destes problemas foram disponibilizados baralhos entre os alunos, com este recurso os alunos puderam testar as possibilidades que cada problema questiona.

Chegamos à terceira semana de aplicação do projeto, nesta semana começamos a desenvolver o conteúdo de Permutações. Para este conteúdo trabalhamos com o auxílio dos três jogos disponíveis. Os jogos foram aplicados em todos os momentos, cada um com suas particularidades. As permutações são um caso particular dos arranjos, acontece que nas permutações ficamos com o denominador igual à fatorial de zero, este fatorial de zero resulta em 1 (um) – por definição – com isto, resultamos na fórmula das permutações que é fatorial de “n”.

Já no meio da aplicação do trabalho, chegamos à quarta semana do projeto. Seguindo nossa proposta de trabalho, encontramos as Combinações, estas caracterizadas por distinguirem, apenas, pela natureza dos elementos, não mais pela ordem. Na quinta e sexta semana foi proposto que os alunos criassem e resolvessem exercícios que foram aplicados/cobrados na avaliação escrita que os alunos deveriam ser submetidos. Estas questões foram elaboradas, corrigidas e redistribuídas aos alunos para que eles pudessem, entre si, trocar informações e comentários a respeito de cada uma delas. Creio que esta atividade se tornou válida, pois os alunos puderam interagir entre si, questionaram uns aos

outros para poderem realizar um melhor estudo para avaliação.

Durante as últimas duas semanas de aplicação do projeto, ocorreu uma revisão dos conteúdos trabalhados além da aplicação da avaliação e a entrega do trabalho. A outra parte da avaliação do trimestre coube ao professor titular da turma.

Avaliação

Para realizarmos esta proposta de ensino, levei em consideração o conceito de avaliar: “É a sistemática para medir um fenômeno ou o desempenho de um processo, comparar o resultado obtido com os critérios estabelecidos e fazer uma análise crítica, considerando-se a magnitude da direção da diferença” (PABON, 1985, p. 37).

A avaliação da hipótese curricular se deu ao longo do processo de aplicação, foi considerado o avanço dos alunos no decorrer dos encontros. Solicitei que, ao menos uma vez por semana, eles escrevessem o que aprenderam e o que gostariam de aprender, para que nos próximos momentos eu pudesse ir ao encontro destas necessidades dos alunos. Este instrumento auxiliou na forma como as aulas foram se desenvolvendo, pois como havia um retorno das aprendizagens pude ir direcionando as aulas de forma que o trabalho fosse melhor desenvolvido com os alunos.

Já a avaliação do professor, se deu em forma de triangulação (MINAYO, 1999), esta consiste em introduzir um observador na sala que intervém nos procedimentos didáticos devendo ponderar os seguintes aspectos: modificações com relação ao que foi planejado, situações não previstas, habilidade de comunicação do professor, habilidades de dinâmica em grupo, modelo didático pessoal; com relação aos alunos, os líderes, as tensões, as intervenções fora de contexto, quem fala ou não, distribuição de trabalho, como manifestam suas ideias prévias.

Neste trabalho a pessoa que freqüentou e avaliou o projeto de ensino foi o próprio professor da turma, que se mostrou solícito ao meu pedido, enquanto aplicador do projeto, disponibilizando-se para acompanhar esta Hipótese Curricular.

Como requisito da Escola, se faz necessária a realização de duas avaliações. Cabendo a mim escolher qual meio iria utilizar para que estas ocorressem da melhor maneira possível. A avaliação contou com um trabalho de pesquisa em grupo onde os alunos buscaram informações, história, lendas, contos, etc. sobre os jogos trabalhados neste projeto. Além deste trabalho, foi realizada uma prova escrita, sem consulta. Podendo ela ser individual ou em dupla.

Como maneira de integrar os alunos, eles próprios construíram exercícios para realizarem em sala de aula, simulando situações de jogos. Estes foram corrigidos pelo professor. Destas questões, elaboradas pelos estudantes, o professor selecionou algumas para constarem nas provas escrita, cabe salientar que os alunos sabiam desse procedimento.

Entre o feito e o dito...

Portanto posso dizer que esperei desta hipótese curricular é que ela facilitasse a assimilação e acomodação dos conceitos trabalhados, construindo, a partir do manuseio de jogos, os conceitos inerentes à aprendizagem do assunto discutido com eles. Pude perceber que durante a aplicação do projeto em sala de aula, o interesse dos estudantes estava diretamente relacionado com a facilidade de construção do seu próprio conhecimento.

Através dos relatos dos alunos consigo perceber o quão importante foi trabalhar com a temática dos jogos, pois os alunos participam mais das atividades e, além disso, existe uma interação entre o sujeito (aluno) e o jogo (objeto), facilitando com que a aprendizagem ocorra, de fato, através da assimilação e acomodação dos conteúdos trabalhados. Em alguns relatos, descritos abaixo⁴, constatei que eles conseguiram entender o conteúdo de forma mais simples que se fosse trabalhado de forma tradicional.

Aluno MIG: “(...) [as aulas] estão muito produtivas, bem explicadas, a maneira de nos ensinar com jogos nos facilita a compreensão da matéria.”

Outro aluno fala:

Aluna THA: “As aulas estão sendo muito interessantes para entender. Principalmente porque colocou o jogo junto. Estou adorando.”

Os alunos que mostravam menor interesse, não obtiveram um resultado muito produtivo, estes não participavam das aulas e das atividades propostas. Acredito que estes alunos que não mostravam interesse estavam na aula simplesmente para completarem o Ensino Médio, não havia interesse em aprender, realmente, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Porém, os que buscavam participar e interagir com os objetos dados conseguiram melhorar seu desempenho na disciplina, surpreendendo, de forma positiva, o professor titular da turma e o próprio aplicador do projeto.

A aplicação do projeto de ensino “Os Jogos de Azar no Ensino de Probabilidade e Análise Combinatória”, mostrou-se importante na construção dos conhecimentos inerentes a estes conteúdos. Hoje, acredito que o trabalho com a metodologia de projetos de ensino faz com que os alunos mostrem um maior interesse nas aulas e nas práticas realizadas durante as aulas.

Referências

BECKER, Fernando. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e Trabalho Psicológico. 1997.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectivas S.A., 2000. 161p

4 A identidade dos alunos será mantida em sigilo para não colocá-los em situação adversa.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. Avaliação dos Centros de Orientação e Apoio Sorológico/CTA/Coas da Região Nordeste do Brasil in Cadernos de Saúde Pública. v.15 n.2 Rio de Janeiro. abr./jun. 1999.

MOREIRA, Marco Antonio Moreira; BUCHWEITZ, Bernardo. Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem. Porto Alegre: Plátano, 1993.

PABON, H. Evaluación de Servicios de Salud. Cali: XYZ Editora, 1985.

PIAGET, Jean. [1975] A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. [1950] A Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SADOVSKY, Patrícia. O ensino de matemática hoje - Enfoques, sentidos e desafios. Trad. Antono de Paula Danesi. São Paulo: Ática, 2007. 112p.

SILVA, João Alberto da. Modelos de Significação e Pensamento Lógico-Matemático: um estudo sobre a influência dos conteúdos na construção da inteligência. São Paulo: Clube dos Autores, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; PESSOA, Neide; ISHIHARA, Cristiane. Cadernos do Mathema: Jogos de matemática de 1º a 3º ano. Porto Alegre: ArtMed, 2008. 116p.

SOARES, Lino de Jesus. Sobre o Ensino de Matemática. Pelotas: Educat, 1998. 159p.

APRENDER COM IMAGENS VISUAIS: FACEBOOK SALA DE AULA.

Jussara Costa Duarte
jussa.duarte@gmail.com

Alberto d'Ávila Coelho,
albercoelho@terra.com.br

Introdução

Este breve artigo surgiu de uma dissertação, quando esta envolveu um grupo de jovens estudantes, pelo *Facebook* e presencialmente, indagando sobre um tipo de participação que se dá pela criação e compartilhamento de imagens que, de alguma maneira, muda o modo como os jovens se comunicam, interagem e aprendem. Esse grupo se denomina CVI9, ele informa aos estudantes sobre estágios na área de comunicação visual, mudanças de horário na grade curricular, arquivos para visualizar, avisos como troca de datas de provas, postagem de imagens das atividades em sala de aula, links para textos, vídeos e outros sites de interesse coletivo.

Para problematizar a investigação a partir das imagens postadas neste grupo surgiram algumas questões: Como as imagens interferem nas interações dos estudantes? Quais as situações em que são produzidas e o que as tornam um elemento potente do aprender? Definindo mais o campo problemático de pesquisa, pergunta-se: como e quando uma imagem provoca “signos”?

Quais componentes ela carrega e que são potentes para fazer revelar um aprender? Como uma imagem no *Facebook* provoca os estudantes para além do costumeiro “visualizar”, “curtir” ou “comentar”? O que seria um “bom encontro” com uma imagem no *Facebook*?

Assim, investigando a imagem visual enquanto dispositivo para aprendizagens produtoras de signos, potencializando processos pedagógicos no ambiente de interação *Facebook* e no espaço presencial, objetivou-se problematizar a imagem nas interações realizadas nos ambientes, real e digital (o virtual da Internet) como um elemento que produz signos, favorecendo um aprender que amplia os limites da sala de aula e pensar o *Facebook* enquanto espaço que enriquece o aprender, aumentando a relevância dos encontros.

Provavelmente, a ferramenta de interação que materialize o ciberespaço, descrito por Levy (2010) e mais difundida atualmente em todo o mundo, seja o ambiente de interação *Facebook*. Enquanto ambiente educacional, o *Facebook* pode fornecer aos estudantes a oportunidade de apresentarem suas ideias, conduzirem discussões *on-line* e colaborarem de forma efetiva. Além disso, o *Facebook* pode ajudar o professor a se familiarizar com os estilos de aprendizagem digital dos seus estudantes.

Entende-se que a utilização do *Facebook* justifica-se, devido à variedade de possibilidades que o ambiente apresenta: interação, informação, comunicação. As interações podem se dá de forma escrita, por meio de imagens, pelo intermédio de vídeos e, tudo isso, através de uma interface muito fácil de ser manipulada. Por isso, o seu crescimento destacado entre os SRS (*Sites de Redes Sociais*) atuais, tornando-se, dentre esses *sites*, o mais utilizado no Brasil.

Quanto ao *Facebook* do grupo CVI9, interessa investigar a capacidade da imagem fotográfica de ser provocadora e produtora de signos, estimulando um aprender por signos. Na experiência o aluno não vê apenas o lugar fotografado, mas uma série de outras provocações que movimenta sua memória, relações com o que foi fotografado e circunstâncias vivenciadas. Muitas imagens nos fazem pensar. Elas pensam e nos seduzem pela sua aparência, nos fazem multiplicar nossos “pontos de vistas”.

Apesar das possibilidades hipertextuais e de interconexão que a cibercultura oferece, ainda encontramos processos de aprendizagem pautados em referenciais pedagógicos de rememoração e de transmissão direta de conhecimentos, como os problemas que nós professores costumamos “dar” para nossos alunos resolverem, como aquelas questões que se resolvem com respostas e soluções, conforme o nosso gabarito e do suposto controle de movimento do aprender, por parte do professor.

Aqui se entende que aprender não é reproduzir, mas estrear, criar o que ainda não existe, e não se contentar em repetir um saber. É preciso desfazer os discursos prontos, as organizações preexistentes que comandam e balizam toda a criação.

O filósofo Gilles Deleuze, na sua obra “*Proust e os signos*”, faz uma crítica da imagem clássica do pensamento e desenvolve uma teoria dos signos, a qual está mesclada ao conceito de imagem do pensamento e a todo o pluralismo que envolve sua filosofia. Nessa obra, ele propõe uma nova imagem do pensamento. Essa nova imagem se contrapõe à imagem dogmática do pensamento – a teoria do pensamento sem imagem - que só pode ser apreendida por tonalidades afetivas, isto é, só pode ser sentida, e é a esse respeito que um signo em Deleuze se oporá à reconhecimento. Deleuze nos diz que:

O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira (2010, p. 91).

Para Deleuze, é pelo signo que o pensamento é retirado de sua inércia e violentado. O signo é o que força a pensar. É no pensar que está implicada a criação. “A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo”. (DELEUZE, 2010, p. 91). Só o convencional é explícito e isso não força o pensamento a pensar. O homem aprende, pensa e cria, mas não quando ele quer. Ele só procura a verdade no tempo, coagido e forçado. E o que nos força apensar, portanto, são os signos.

Observada a dinâmica de visualizar, curtir e comentar no grupo do *Facebook*, a investigação buscou um disparador de signos elaborando encontros presenciais para oferecer aos estudantes momentos de troca e compartilhamento junto à pesquisadora,

para, posteriormente, levar o material imagético, como fotos e vídeos realizados no encontro, para o espaço digital do *Facebook*.

Esses encontros foram chamados de “Oficina do Chocolate”, e envolveu o corpo em experiência, produções de arte contemporânea efêmera e considerações sobre uma ideia de aprender. A experimentação realizada com os estudantes foi uma tentativa de provocar o pensamento. Dar uma “cutucada” no pensamento. Uma forma de tirar o pensamento de sua zona de conforto e tornando-o criador por uma necessidade de trabalhar, de articular e de relacionar afecções desprendidas no ambiente da oficina com o chocolate. A oficina do chocolate ofereceu experiências estimulando odores, gostos, movimentos e tatilidade. Será que ela realmente possibilitou um “pensar” por signos?

A oficina foi desenvolvida em dois encontros, no primeiro, os estudantes do CVI9 conheceram um pouco de arte visual contemporânea feita com alimentos e experimentaram o chocolate, dentre outros alimentos como frutas e balas, como um disparador de produção de imagens visuais, realizando desenhos e pinturas com os próprios alimentos, principalmente o chocolate em suas variações (pó, granulado, barra, líquido).

No segundo encontro, a proposta foi criar um autorretrato, também utilizando chocolate (confete e pó), açúcar e café, misturados a outros materiais como papéis de texturas diferenciadas, tesoura, estilete, cola e tintas. Este segundo encontro permitiu aos jovens estudantes darem sequência ao primeiro, quando foi solicitado um autorretrato. Também um espaço para depoimentos acerca de suas experiências, ficando combinada a postagem das imagens do processo de produção do autorretrato no *Facebook*, para compartilhar com o grupo pesquisado e aguardar possíveis “curtidas” e “comentários”. Trabalhar com alimento reforçou a experiência dos sentidos, o chocolate tem cheiro enigmático, sabores peculiares (ao leite, amargo, branco), formas distintas, estando disponível em barra, granulado, em pó ou na forma líquida. Contava com a experimentação, com as sensações e com os sentidos.

Dentro dos propósitos investigativos da dissertação, a Oficina de chocolate foi criada para oferecer aos estudantes momentos instigadores, onde o interagir pelo espaço presencial pudesse encaminhar registros que seriam disponibilizados no grupo do *Facebook* da turma, criando elementos para ampliar suas possibilidades interativas, no sentido de ser um ambiente pedagógico para um aprender.

Os participantes da oficina não tinham conhecimento prévio da proposta pedagógica. Ao entrarem na sala de aula, se depararam com uma mesa coberta com uma toalha indiana amarela, sobre esta toalha folhas de palmeira, dois abacaxis imitando o caule de uma palmeira e, em sua parte superior estavam presas folhas do mesmo tipo que havia sobre a mesa imitando a coroa do abacaxi. Na base do abacaxi-palmeira, estavam expostas as seguintes frutas: uvas, morangos e gomos de bergamota. Junto às frutas, havia três bandejas com *marshmallow*, *mousse* de chocolate, balas de goma e sete potes com confetes e rapaduras (um sabor diferente em cada pote). Havia também uma cesta com palitos de madeira e uma bandeja com três repartições contendo açúcar, chocolate e café. Também estava sobre a mesa, uma cascata em movimento, derretendo o chocolate

ao leite, e um suporte, contendo pirulitos alaranjados expostos verticalmente.

Quando todos já haviam observado a sala e se acomodado pelo chão e cadeiras, desejei boas vindas e os convidei a me acompanharem numa apresentação de *slides*, preparada para mostrar um pouco de arte contemporânea, uma arte efêmera feita com alimentos, como chocolate, geléias, caviar, leite e açúcar, dos seguintes artistas: Patrick Roger, Vivi Mac, Vik Muniz e Cosimo Cavallaro. Dessa apresentação, também faziam parte um vídeo e algumas imagens da Internet.

Terminado este momento convidei-os a se servirem e a saborearem os alimentos. Eles foram se aproximando da mesa, sendo estimulados pela visão e, na sequência, pelo sabor, pelo paladar, pela mistura do doce com o ácido, do amargo com o azedo. Silenciosamente, e de forma sorrateira, eu observava os movimentos de seus corpos, os olhares dos convidados, a relação e a interação entre eles e deles com o banquete. Quando percebi que estavam satisfeitos e alegres, senti que a frequência da vibração de meu corpo ansioso começava a diminuir. Respirei fundo, pois só estava no início e precisava continuar.

Convidei-os então a realizarem uma prática artística com os recursos que estavam na sala de aula. Meu desejo era que utilizassem o chocolate e os materiais ali disponíveis para desenho, pinturas e outras produções. O cenário mostrava a cascata de chocolate em movimento juntamente com as marcas e os restos das guloseimas espalhadas sobre a mesa. Minha ansiedade crescia, até que um estudante perguntou: - Até chocolate? Respondi afoita: - Sim! Foi então que o “gelo” da dúvida se quebrou, dando início a outro momento.

Tive o cuidado de não induzi-los a alguma forma definida, um tema ou um uso específico do chocolate, com o propósito de que seguissem suas sensações. As horas haviam transcorrido de maneira rápida e era quase meio dia, precisávamos terminar e fechar a sala, ir para casa. Um último registro precisava ser feito, produzir um autorretrato com chocolate e outros materiais e alimentos, juntamente com a postagem da foto do trabalho no grupo do *Facebook*, mas por falta de tempo foi preciso combinar mais um momento presencial com o grupo.

Para problematizar a pesquisa havia a necessidade de acompanhar as postagens das fotos, ver as curtidas e os comentários dos alunos naquele ambiente digital. Por fim, agradei novamente aquele momento. Uma das palavras que resumiu esses momentos foi “alegria”, esse afeto mais básico assumiu um lugar de destaques e reinventando para mim. Assim, senti que o processo anterior, de preparação da oficina, teve um bom retorno.

Considerações finais

Após estes encontros, buscando abrir o corpo à investigação como uma produção de signos, fui tomada por uma dúvida: como escrever sobre esta experiência? Como trazer para a escrita da dissertação algo que ficasse o mais próximo do que aconteceu? Nem todos os momentos geram signos, mas quando gerados, eles estão relacionados com a produção de desejo. Como ser fiel a uma escrita que traga o que se passou?

O corpo estremece quando capturado por uma força produtora de signos - o coração bate mais forte, o pensamento vibra e zarpa de seu porto seguro, atravessando uma tempestade e deixando-se afetar por ela. O interessante é procurar nas sensações deste corpo afetado o que ficou, ou seja, as marcas mais intensas. Nesse deslocamento, o pensamento se recria, pois o corpo, que ficou impregnado de imagens do mundo, oferece possibilidades para uma escrita acontecer. E há que se ir experimentando com as palavras, dando espaço a elas, deixando-se levar. Assim, esta escrita seguiu o caminho da experimentação, do trânsito entre o físico e o digital, entre os eventos e os afetos, como modo de estimular as relações e assim favorecer uma produção de signos.

O Facebook é uma interface feita por territórios informacionais, constituído por tempos perdidos e redescobertos. Geralmente utilizada para compartilhar experiências vividas. Há muitos modos de “cutucar” os estudantes para que uma página no Facebook seja alimentada. Como foi solicitado na Oficina, os estudantes enviaram as fotografias para a página do grupo, postagens realizadas durante e depois dos encontros. Pode-se observar que os acontecimentos vividos na oficina movimentaram-se de forma concomitante com o espaço digital, houve visualizações, curtidas e, eventualmente, comentário das imagens. As relações estabelecidas nos dois encontros da Oficina do chocolate transitaram entre a fronteira do ambiente digital e do mundo físico. Observou-se que as interações ocorridas no Facebook apresentaram um caráter de desprendimento do espaço físico-geográfico, experiências vividas e transformadas em postagens digitais. As imagens fotográficas lançadas na rede comporam-se por um emaranhado de relações que podem, continuamente, serem revisitadas. A produção coletiva dos autorretratos, por exemplo, valorizou um trabalho repleto de singularidades, imagens estas que se comunicaram formando links e relações sensoriais/sensíveis e imagéticas, fortalecidas pela presença de um corpo, de um rosto, de um modo de ser.

Como o trânsito entre o espaço presencial e ambiente virtual potencializa os processos relacionais e pedagógicos, infere-se a partir daí que uma imagem no Facebook provoca e denuncia um “grau de potência” quando lida com o conceito de “signo” enquanto componente capaz de provocações, podendo ser reconhecido em um “comentário” no Facebook ou na hora em que a imagem foi gerada, visualizada por todos na tela do celular ou máquina fotográfica.

Assim, promovendo encontros sensíveis com a Oficina do chocolate e seus registros fotográficos e videográficos, foi possível viver momentos de troca de afetos entre a professora pesquisadora, os estudantes e os convidados, fomentando uma prática onde era preciso estar atenta aos detalhes e às sutilezas.

Todos os sentidos foram convidados para esse banquete, um encontro que aguçou o olfato pelo aroma de chocolate que ainda paira no ar, o paladar com o sabor doce das guloseimas, contrabalanceado pela acidez do morango, a visão das múltiplas cores que encantaram a mesa, a audição atravessada pelo ronco do chocolate, deslizando pela superfície lisa de uma cascata, e, por fim, o tato e o toque entre a mão e o alimento, o chocolate e a pele, o papel, os “lábios-chocolate”. Através da gula, os estudantes

comungaram com os ingredientes do banquete e produziram imagens pictóricas com sabores.

Pode-se inferir que os momentos produzidos pela Oficina foram inesperado, inusitado, incomum, provocando sentimentos, fazendo com que os estudantes relembassem os primeiros semestres do curso, quando realizavam trabalhos manuais, como colagens, pinturas, desenhos e dobraduras.

Na Oficina de chocolate, os materiais estranhos a sua função, estavam sendo experimentados com tempo para o erro, para tentá-lo novamente, desmanchar e recomeçar. Tempo para analisar o processo sem o sufocar do tempo que corre sempre muito rápido. Aprender tornou-se sinônimo de divertir-se, viver experiências alegres, possibilitar desafios e encontros ao abrir fissuras no currículo de um curso de Comunicação Visual, promovendo estranhamentos, arejar, deslocar, deixar-se atravessar. Desacostumar-se, incomodar-se, alongar os espaços ao criar outra funcionalidade, em especial, ao explorar os materiais plásticos de uso cotidiano e pertinentes ao curso.

Esta fuga do cotidiano possibilitada pelo ambiente da oficina se estendeu ao espaço das relações do Facebook. As imagens produzidas durante as oficinas capturaram as brechas de um aprender pelo sensível. Mostraram uma prática que pode vir a cutucar o olhar. Assim, as imagens, registros e expressões da experiência, carregam os interesses e as descobertas das relações vividas no espaço educacional e o que escorre para além dele, gerando outras visibilidades para encontros possíveis.

Quanto a minha participação, foram momentos inimagináveis e inesquecíveis. Sabe aquele desconhecido que tinha assumido uma “cara” para mim? Pois é, sensações alteraram algumas crenças sobre a imagem que tinha de mim como professora. Conto uma que foi realmente uma marca, um signo produzido. Quando durante a oficina perguntei “o que acharam da oficina?”, eis a resposta de uma aluna que estremeceu meu corpo, que tirou meu ar: “A melhor aula que tive de todo o curso”, disse a aluna ainda sentada em uma cadeira da sala de aula. Na hora fiquei sem fôlego, meu peito abriu e tive a sensação de que ia me sufocar, o ar não saía de meus pulmões e pensei: como? Por que, se foi tão simples a proposta que realizei?

Nestes dois anos que exercito minha docência, não me recordo de ter pensado tão vividamente sobre minha profissão. Perguntei-me: por que ouvir este relato foi tão impactante? Sentir na própria pele o sabor de um bom encontro foi uma experiência inédita. Acredito que o funcionamento de uma prática pedagógica dependa dos acordos entre seu corpo docente e discente, não há um único responsável por aquilo que será “melhor ou pior”. Penso que no depoimento da aluna, a respeito da oficina, não há uma vontade de comparação que anula sua experiência no curso e exalta a oficina, mas sim uma opinião espontânea que diz o que está sentindo no momento, e que é legítima, pois vem de uma pura afecção. De minha parte, devo dizer que careço desses elogios. Creio que a carência vem de mim mesma, pois não me via como uma professora capaz de com um ato mesmo que “singelo”, afetar a vida de alguém. Precisei abrir-me para escutar o que está fora, no entorno, visto que o corpo experimenta, sente, pensa, vibra e sofre. Ele suporta, porém não

temos como saber o que ele suporta. Eu, nesse encontro, suportei sentimentos antagônicos - medo e alegria, apreensão e tranquilidade, nervosismo, ansiedade e alívio.

Ao escrever a dissertação, apropriei-me de alguns códigos das artes visuais, do alimento como arte, dos signos como provocadores do aprender. Ao reconhecer na rede social Facebook uma potência para produzir conhecimentos, interpretar situações e explorar a imagem em suas multiplicidades, experimentei uma quantidade de estímulos visuais recebidos no impacto causado por ela. Realmente, a potência desse encontro alegre me transformou e provocou afetos. São aprendizagens que se transformaram em imagens e estão compartilhadas através do Facebook.

Ao transitar no cenário educacional, entre o presencial (oficina) e o digital (Facebook), houve vivências, experimentações e afecções, na medida em que foram proporcionados encontros desafiantes para movimentar o pensamento. Houve também proposições que provocaram um questionamento e um possível deslocamento do clichê, sem deixar de compreender que as coisas do mundo são feitas de imagens repletas de clichês. Produziu-se imagens que não apenas registram momentos vividos, mas apresentam potência para ver o entremeio, não o que a imagem representa, ou qual lembrança traz, mas as relações que fazem emergir os signos do aprender.

Para finalizar, as discussões desta investigação destacaram que os tantos deslumbramentos e as adesões óbvias dadas às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) necessitam de uma atenção especial. Considerando o Facebook vimos que ele é um ambiente que predispõe infinitas interações com a imagem a partir de suas capacidades sensíveis, mas nada está determinado de antemão. O Facebook não abarca só um processo de relações digitais veladas ao contato um a um, mas sim, considera o coletivo, as relações interpessoais, a existência de grupos, ele mostra-se como uma ferramenta que pode dinamizar o compartilhamento de conteúdos (imagens, vídeos, postagens, links, entre outros), proporcionando e facilitando processos de interação.

Não podemos desconsiderar que estas “conversas”, estas trocas, mediadas pelos diversos artefatos tecnológicos propiciam que os jovens transitem simultaneamente por entre o espaço digital e o espaço físico, em um processo de interação, permitindo novas possibilidades comunicacionais, em uma era em que há a possibilidade de nos comunicarmos a partir de, praticamente, qualquer lugar do planeta, a qualquer momento do dia.

Focalizando as postagens de imagens acredita-se que o Facebook pode constituir um ambiente favorável à aprendizagem pelas reverberações que estas causam desde que não se perca de vista as relações presenciais que permitem com que os registros fotográficos entre os corpos sejam possíveis. Portanto, uma imagem visual torna-se potente quando é capaz de afetar quem a olha revelando “signos”, denunciando assim seu “grau de potência” desde quando foi criada até o momento de seu compartilhamento e experimentação no contato entre os corpos, corpos-signos.

Referências

DELEUZE, G. (1988). Diferença e repetição. (L. Orlandi & R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968.p. 54.)

DELEUZE, Gilles (1988) Diferença e repetição; tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. p. 270, 241

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire (1998). Diálogos; tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.

DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LEVY, Pierre. Cibercultura, São Paulo, Editora 34, 2010.

PATRIARCADO, MASCULINIDADE(S) E AS MULHERES: ENTENDENDO A OPRESSÃO FEMININA

Amélia Teresinha Brum da Cunha
ameliabrum@gmail.com

Introdução

O reconhecimento de que o mundo das mulheres é uma criação do mundo dos homens garantiu a incorporação da discussão sobre a(s) masculinidade(s) nas análises e estudos sobre gênero, revelando outro sentido e significado para o termo.

Tanto o mundo feminino quanto o masculino existe em função da existência do outro. Portanto, se faz conveniente compreender ambos para desenvolver um olhar mais completo das relações entre eles. E embora gênero possa incluir o sexo, o uso do primeiro não é determinado pelo último.

Um dos objetivos dos estudos feministas surgido nos anos 60 era a necessidade de explicar a opressão patriarcal, a qual, segundo Clímaco (2009), pode ser entendida observando-se a “configuração das relações no interior da família, impondo responsabilidades específicas ao pai/homem como provedor, protetor e autoridade de sua mulher/esposa e filhas/os” (CLÍMACO, 2009, p. 156).

Essa superioridade masculina é oriunda de definições biológicas que durante muito tempo apresentaram os homens como seres superiores,

dotados de maior capacidade física e intelectual. E esse essencialismo biológico, utilizado pelo menos desde o século XIX para justificar a dominação masculina, juntamente com a sexualidade teve grande impacto nos debates acerca dos homens, mulheres, masculinidade/s, feminilidade/s, sendo, ainda, um debate atual.

A dominação masculina e a superioridade dos homens sobre as mulheres foram alvo de muitas análises e reflexões, gerando uma ampla produção que procurou discutir sobre a relação entre dominação e exploração de gênero.

Heleieth Saffioti foi uma teórica que se preocupou com esses temas e em uma de suas análises revelou a polissemia do conceito de gênero. Para tanto, a autora mostrou que o conceito de patriarcado – diferente do de gênero, mas com ele relacionado – também apresenta interpretações diferentes (SAFFIOTI, 2009). Segundo a autora, é preciso conhecer a história das mulheres para se compreender o patriarcado. Assim, a autora procura diferenciar o conceito de gênero do conceito de patriarcado.

As análises feitas por Saffioti (2009) permitiram entender que o conceito de patriarcado assenta-se na imposição da superioridade dos homens sobre as mulheres e para gozar dos benefícios que essa posição abriga os homens produzem situações nas quais as mulheres são

forçadas, seja pelo contrato, seja pela ideologia, a se inserir.

Notadamente as mulheres são inscritas em situações de dependência, o que por muito tempo foi demonstrado pela impossibilidade de comandarem suas vidas de modo autônomo e independente. Para elas, restava a obediência ao pai e depois ao marido, como conscientes que eram de suas condições de submissão, embora que se subentenda que havia a concordância da dominada. Os homens, desejosos de perpetuarem essa submissão, envolviam-se em uma espécie de pacto solidário. A menor suspeita de perigo, suas estratégias eram postas em prática para assegurar a continuidade de uma situação favorável pessoalmente a eles e ideologicamente às sociedades. Nesse tipo de organização social, o sexo destinava-se à reprodução, para as mulheres; e, ao prazer para os homens. Tanto as relações sexuais quanto as afetivas eram determinadas pelos homens, cabendo às mulheres desempenhar sem questionamentos sua função porque estavam sujeitas ao controle dos homens.

Nessa perspectiva, de acordo com Saffioti (2009), o conceito de patriarcado significava a dominação dos homens exercida sobre as mulheres em todas as suas formas, até mesmo pelo uso da força física, porém, desde que a força estivesse no mesmo grau de legitimidade que poderia ser utilizada a Lei. Para a autora, é preciso estar atenta/o ao essencialismo social que o conceito de gênero, ao tentar escapar do essencialismo biológico, criou na busca pelas explicações das relações entre os sexos.

A autora utiliza o conceito de ordem patriarcal do gênero porque considera que o termo gênero é muito mais genérico que o termo patriarcado, o qual existe em função e/ou consequência da ação de um gênero sobre o outro, no estabelecimento de uma relação de poder e subordinação do homem sobre a mulher.

A ontogênese do gênero, segundo Saffioti (2009), poderia se aplicar às transformações sofridas pelo conceito ao longo de sua existência, sendo que para isso contribuiriam as associações com a história e até mesmo com outras teorias, como o próprio patriarcado.

Já a filogênese do gênero corresponde às diversas interpretações sofridas e ou atribuídas ao conceito tanto pelas/os estudiosas/os quanto pelo senso comum. Nesse sentido, a filogênese demonstraria que sem uma análise ontológica do conceito, as confusões conceituais e o uso inadequado do conceito persistiriam.

Torna-se necessário compreender que o conceito de patriarcado obteve sua importância devido ao estabelecimento de uma relação de dominação assentada numa bem elaborada explicação que se utiliza da diferença biológica entre homens e mulheres para definir aquele que colheria os frutos da dominação advindos da credibilidade de uma superioridade estabelecida na força física e na capacidade intelectual, entre outras possibilidades de dominação.

As teóricas do patriarcado têm buscado compreender a subordinação das mulheres e creditam essa situação à necessidade masculina de dominação, afirmando que a fonte das relações desiguais entre os homens e as mulheres deve-se ao fato de que as mulheres são responsáveis pela reprodução da espécie e também ao fato de que as mulheres são tidas como objeto sexual. Entretanto, para a primeira situação, apontam as teóricas que a

libertação das mulheres se daria pelo desenvolvimento da tecnologia, a qual possibilitaria a reprodução sem a utilização dos corpos femininos. Contudo, Scott (1995) encontra algumas insuficiências na teoria do patriarcado para explicar o poder exercido pelos homens e diz que para as teóricas do patriarcado “qualquer diferença física assume um caráter universal e imutável” (SCOTT, 1995, p. 77), para a autora, essa interpretação restringe a compreensão da complexidade das desigualdades entre homens e mulheres, já que elas não analisam “o que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades” (SCOTT, 1995, p. 78).

Desse modo, as teóricas do patriarcado ao não demonstrarem a relação entre as desigualdades de gênero com outras desigualdades, como classe e raça, acabam por enfraquecer os argumentos dessa teoria para explicar a situação de subordinação das mulheres. Assim, ao fixarem as diferenças físicas, as teóricas do patriarcado não levam em conta outras modificações que podem afetar as condições, tanto físicas quanto culturais, de homens e mulheres na sociedade e criar outra relação histórica de análise do gênero.

Nessa perspectiva, denunciam as/os historiadoras/es, as teóricas do patriarcado colocam a discussão do gênero como um tema não sujeito às modificações históricas, não interpelado pelas conjunturas, pelos contextos e pelas culturas.

Outro viés da teoria do patriarcado aponta que a sexualidade feminina é a fonte de toda subordinação das mulheres em relação aos homens. Para as teóricas identificadas com essa posição, sendo a mulher um objeto de prazer sexual dos homens ela se inscreve numa situação de inferioridade e somente com uma conscientização de uma identidade comum com outras mulheres é que poderiam agir politicamente em busca de um reconhecimento e valorização social, rompendo com os laços que as aprisionam.

Nos últimos anos assistimos a importantes transformações dos processos sociais e culturais e vimos surgir novos modelos de ser homem, os quais tornam visíveis os conflitos que penetram nas mudanças dos modelos hegemônicos privilegiados, provocando reflexões que originam outros modos de posicionar-se no mundo e outras formas de convivência entre as pessoas. Como se sabe a masculinidade hegemônica é a que predomina em todas as sociedades ocidentais, ou são influenciadas por ela. Nesse contexto, o machismo destaca-se como um dos componentes mais importantes na construção da identidade masculina hegemônica na sociedade ocidental. Para a masculinidade hegemônica a parte sexual tem muita ênfase no momento de determinar o gênero da pessoa, de forma que a construção do sexo é reconhecida a partir das preferências sexuais.

Atualmente nossa sociedade compõe-se de inúmeras formas de ser homem e de ser mulher e essa heterogeneidade mostra que não há uma maneira única e excludente de ser um/uma ou outro/a.

Assim, os modos com os quais os sujeitos se mostram não se dão apenas em função do sexo, mas também de seu estilo de vida, de sua maneira de ser e de estar no mundo. A hegemonia masculina nem sempre foi questionada, o que fez com que para a sociedade heteronormativa existam apenas duas possibilidades de gênero, quais sejam, o masculino e o feminino. Percebe-se o caráter essencialista do determinismo biológico

nessa concepção. Nesse contexto, a possibilidade de uma terceira forma de expressão de gênero seria considerada, nessa sociedade, como algo não natural ou desvio. Entretanto, este tipo de estrutura social, baseada na supremacia do gênero masculino e heterossexual está mudando, refletindo, talvez, o resultado de um momento de crise pela qual passa a masculinidade reconhecidamente machista. Essa crise ocorre como consequência, entre outras causas, da falta de identificação dos homens com alguns modelos difíceis de manter, tais como: ser o provedor, o sexualmente ativo, o forte, o vitorioso, o vencedor.

Conforme afirma Olavarría (2007), essa crise não se reduz aos homens, senão que é uma crise de relações estruturadas em um contexto social e cultural que está em mudança. Para o autor há uma evidente abrangência da crise, a qual afeta tanto os homens quanto as mulheres. Ele afirma que há

una gran pregunta que se plantea en el debate actual, que se ha generado en relación a la crisis de la masculinidad y la paternidad, es si ésta afecta fundamentalmente a los hombres o es parte de un proceso mayor. La hipótesis que ha sido aceptada crecientemente es que ha entrado en crisis no sólo la masculinidad sino que las formas en que se estructuró la vida entre hombres y mujeres durante gran parte del siglo XX. Se afirma que es una crisis de las relaciones de género, que en el caso de los varones se estaría manifestando como crisis de la masculinidad (OLAVARRÍA, 2007, p. 2).

O novo homem que está surgindo encontra-se cruzando o caminho entre o paradigma dominante da hierarquia sexual e de gênero e aquilo que Bauman (2004) chama de “múltiplas identidades sexuais”, pois “os traços e atributos tradicionalmente classificados como ‘naturais’ [...] são cada vez mais considerados sujeitos à manipulação humana e portanto abertos à escolha [...]” (BAUMAN, 2004, p. 73).

Diante dessas mudanças é possível questionar: o que significa ser homem hoje? O que esperam as mulheres dos homens atualmente quando grande parte delas não depende financeiramente deles como no passado, tendo em vista que a grande maioria está inserida no mercado de trabalho? Quais mudanças ocorreram, de fato, nas relações de gênero no espaço doméstico e de trabalho? Como realizam suas escolhas profissionais? Como o homem professor encara a profissão docente sendo ela considerada uma ocupação feminina? Como homens e mulheres encaram a questão da violência física e psicológica contra pessoas mais frágeis? Quais reflexões eles fazem sobre as mudanças que ocorrem tão rapidamente no mundo?

Estas questões podem ser objeto de reflexão para homens e mulheres que buscam entender como se dão as formas de opressão, como se processa o poder patriarcal masculino - desenvolvido e mantido por meio da norma heterossexual -, e que almejam desenvolver uma nova configuração entre homens e mulheres que seja mais justa, mais humana e menos hierárquica. Na seção seguinte exponho em linhas gerais como o conceito de masculinidade/s foi incorporado aos debates sobre as relações entre homens e mulheres nas sociedades ocidentais, tendo base nas relações patriarcais.

Masculinidade(s): conceito e aplicação teórica

O conceito de masculinidade(s) apresenta variadas interpretações e definições. Entre

essas interpretações as que mais se aproximam com as características deste texto estão as que desvelam os mecanismos da hegemonia, as que demonstram a vasta diversidade de masculinidades e as que apontam para o “delineamento das transformações nas masculinidades hegemônicas” (CONNELL⁵; MESSERSCHMIDT, 2010, p. 247).

Como coloquei anteriormente, muitas definições acerca da(s) masculinidade(s) basearam-se nas seguintes linhas teóricas: o essencialismo, o positivismo, o normativo e a semiótica. Cada uma define a/s masculinidade(s) segundo suas bases. Fonseca (1998), analisando o conceito de masculinidade(s) dado por Connell (1995) afirma que o essencialismo

define a masculinidade como um conceito universal baseado na hereditariedade biológica; o positivismo define o masculino (numa perspectiva a-histórica) como uma estrutura única, um arquétipo; no normativo é definida uma identidade padrão onde a masculinidade é o que os homens devem ser, embora sejam tidas em consideração as diferenças entre os indivíduos masculinos; e a semiótica define a masculinidade através de um sistema de símbolos diferentes, no qual os espaços masculino e feminino são contrastantes, sendo a masculinidade definida como o não feminino (FONSECA, 1998, p. 97).

De acordo com a definição dada por Connell e Messerschmidt (2010) a “característica fundamental do conceito continua a ser a combinação da pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre masculinidades” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2010, p. 262), demonstrando, inclusive, proximidade com as características apresentadas no conceito de patriarcado, largamente utilizado na construção social da dominação masculina.

De acordo com esses autores, como o conceito de masculinidade hegemônica se baseia numa maneira habitual de proceder e que por isso mantém uma continuidade da dominação coletiva dos homens sobre as mulheres,

não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira ao engajamento dos homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física – que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2010, p. 255).

Paralela a essas construções teóricas, tem-se que desde as últimas décadas do século passado, tanto a antropologia, como a sociologia, a filosofia, a linguística e a história têm mostrado como foi sendo construída uma ordem simbólica e sociocultural que vincula os privilégios masculinos aos danosos efeitos sobre a vida das mulheres e até mesmo de alguns homens. Pode-se dizer que em parte essas reflexões surgem em consequência da análise feminista do papel dos homens na sociedade e à sua relação com as mulheres.

As fontes primárias dessas reflexões têm, portanto, raízes nas teorias feministas do patriarcado, como também nos debates sobre o papel dos homens na transformação do patriarcado. A partir do estabelecimento de críticas à teoria dos papéis sociais de homens e mulheres, onde ficou demonstrada a debilidade dessa teoria, formaram-se conceitualmente as condições dos primeiros movimentos de homens antissexistas.

5 Connell alterou seu nome, num processo de transição de sexo e gênero, de “Robert William” para “Raewyn”, e passou a publicar suas novas obras com essa assinatura, além de reeditar os livros antigos (usualmente assinados como R. W. Connell).

Essa interpretação foi relevante porque ajudou a compreender que as masculinidades e as feminilidades são efeitos de uma construção social a partir das diferenças sexuais e que não resultam de uma mesma construção, já que os privilégios e a hierarquia de gênero não se verificam de modo igual para ambos. Contudo, também não são resultantes de construções antagônicas, pois ao mesmo tempo em que se constrói o estereótipo masculino é construído o feminino. Entretanto, a construção feminina de gênero não ocorre com os mesmos elementos da construção masculina. A intensidade e complexidade desta construção baseiam-se, na maior parte das vezes, nas determinações de condutas diferentes para os homens e para as mulheres. O que é aceitável para um pode não ser para o outro, já que as masculinidades “são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2010, p. 250).

As análises feitas sobre masculinidade(s) construíram-se graças à existência de processos sociais, políticos e acadêmicos que se desenrolam desde os anos finais da década de 1970 e início dos anos de 1980 quando o tema logrou a condição de objeto válido por si mesmo (HERRERA, 2006), apesar de aparecer nas análises que refletiram sobre as condições de gênero ainda na década de 1940 e 1950. Entretanto, as discussões epistemológicas sobre a(s) masculinidade(s), enquanto categoria teórica e empírica específica podem ser consideradas como discussões recentes.

Sem dúvidas, o crescimento das análises sobre masculinidade(s) e sobre o conceito de masculinidade hegemônica “serviram como quadro para muitos dos esforços das pesquisas em desenvolvimento sobre homens e masculinidade(s), substituindo a teoria do papel sexual e os modelos categoriais da psiquiatria” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2010, p. 247).

Entretanto, apesar dos esforços analíticos, ainda permanecem representações, tais como o que afirma que todos os homens são iguais e que é quase impossível mudá-los porque sua origem sexual impede transformar suas atitudes e suas condutas. Para minimizar os efeitos de afirmações desse tipo, que acabam por influenciar tanto as diferenças quanto as similaridades entre os homens e sua(s) masculinidade(s), crescem os estudos orientados a debater e demonstrar ações que busquem a igualdade entre homens e mulheres, os quais poderão contribuir na construção de um mundo que seja plural, onde o(s) feminino(s) e o(s) masculino(s) não sejam oprimidos nem opressores, que um novo arranjo social de sexo e gênero seja articulado com as lutas de outras ordens, como classe e raça, buscando assim extinguir as desigualdades e desconstruir certas práticas, discursos e representações que discriminam, oprimem e submetem algumas pessoas em função do gênero. Connell (1995) considera que o saldo positivo dos estudos de gênero foi mostrar a contradição, hierarquia e pluralidade da(s) masculinidade(s), embora admita que a categoria masculinidade expresse uma organização bastante coerente de significados, práticas e normas (HERRERA, 2006, p. 174).

Em suas análises Connell (1995) reconhece a importância das teorias feministas para o entendimento da situação da mulher na sociedade, porém, faz críticas a essa

teoria, alegando que a mesma dava ênfase à diferença entre homens e mulheres, o que limitava a política de reforma baseada nos direitos. O autor sustenta que para podermos ir além da igualdade de gênero é preciso utilizar estratégias, e uma dessas estratégias é desmontar a masculinidade hegemônica para obter espaço de direitos comuns a todas e todos. Connell (1995), admitindo a historicidade do conceito de gênero afirma que a consciência histórica acerca do termo introduz uma característica distintiva da política da masculinidade contemporânea. O autor anuncia, inclusive, que a prática masculina revela uma configuração que traduz a relação dos homens com a sociedade e com os corpos. O conceito de masculinidade hegemônica não busca abarcar tudo e muito menos ser uma causa primeira; é uma forma de entender certa dinâmica no seio de um processo social ocidental.

De acordo com esse autor, as teorias sóciobiológicas, por serem mais difundidas nos países anglo-saxônicos, estabeleceram que “é a biologia que define, em última instância, a essência masculina e feminina, de forma que os comportamentos humanos possam ser explicados em termos de hereditariedade genética e de funcionamento fisiológico” (CONNELL, 1995, p. 44).

Porém, a diversidade dos comportamentos humanos contradiz a predominância do biológico, portanto, torna-se imprescindível entender natureza e cultura como complementares e não como posições opostas. Desse modo, como existe mais de uma configuração da prática, “tem-se tornado comum falar de ‘masculinidades’” (CONNELL, 1995, p. 288). Dessa maneira, podemos compreender que o gênero assenta-se nas diferenças sexuais dos corpos, as quais são trazidas para a prática social, tornando-se assim parte do processo histórico. Essa análise de Connell contribuiu na tentativa de superação da dicotomia dos papéis de sexo.

O autor pede atenção para o que chama de generalização de uma forma de masculinidade, ou seja, quando a hegemonia de gênero passa a ser confundida com totalitarismo de gênero. Tendo em conta que há uma hierarquia do gênero masculino heterossexual essa observação do autor vem confirmar que o gênero masculino serve de modelo e que para tanto conta com o auxílio de instituições e forças culturais.

A política da(s) masculinidade(s), segundo o autor, foi definida a partir da consciência histórica sobre a(s) masculinidade(s). Apesar disso, o padrão masculino sofre contestações e está sempre sujeito a mudanças, podendo ser transformado. Connell (1995) afirma que essas mudanças no padrão masculino são oriundas do crescimento do feminismo, assim como da estabilização de novas formas de sexualidade. Segundo o autor, para conseguirmos uma mudança real e concreta nas relações de gênero é preciso ter claro que não podemos ficar com interpretações superficiais, precisamos perceber que as hierarquias atuam sobre os corpos, e que não são explicações baseadas nas diferenças biológicas que devem e ou podem determinar que somente os homens possuam legitimidade para operar o mundo e as relações entre as pessoas.

Essas explicações de cunho biológico aparecem como uma constante que “posiciona a los hombres com mayores privilegios y recursos materiales y simbólicos que les permite

ejercer control sobre las mujeres y otros hombres” (CAREAGA; SIERRA, 2006, p. 11) e que se traduz como masculinidade hegemônica ou dominação masculina. Connell (1995) mostra que existem razões estruturais para a impossibilidade de um movimento amplo que inclua os homens heterossexuais na luta permanente e profunda contra a masculinidade hegemônica e que isso pode ser facilmente entendido se levarmos em conta todos os privilégios que os homens obtêm derivados dessa interpretação dada aos gêneros. Os estudos pós-estruturalistas, e seus desdobramentos, ampliaram os debates para explicar as condições de homens e mulheres na sociedade. Assim, novos argumentos sobre a produção social e cultural de gênero passaram a contribuir na desconstrução da hierarquia masculina e na discussão de conceitos que falam de poder e da “estrecha relación entre la lógica de dominación e el colectivo de hombres, em cuyos cuerpos reencarnan y se corporeiza el poder social otorgado a este grupo social” (CAREAGA; SIERRA, 2006, p. 12).

Apesar disso, existem algumas afirmações que são contestadas, tais como a proposta por Herrera (2006). Essa autora questiona sobre duas definições oferecidas pela literatura. A primeira afirma que a(s) masculinidade(s) está constituída por condutas e atitudes que diferenciam os homens das mulheres. Segunda a autora, essa construção de significados sociais de gênero se baseia exclusivamente em condutas e também confunde sexo com gênero ao unir numa mesma definição homens e masculinidade, mostrando problemas de ordem epistemológica e metodológica. Porém, a segunda definição merece da autora uma reflexão mais profunda e diz respeito à constituição da masculinidade sob estereótipos e normas do que os homens são ou devem ser. Herrera (2006) afirma que

[...] la investigación há demostrado una y outra vez no sólo que los estereótipos de las normas de género son inconsistentes em sí mismas, sino que las prácticas de las personas rara vez se ajustan a ellas, de modo que si pretendemos investigar bajo esta concepción, corremos el riesgo de negar las diferencias y las inconsistencias de la experiencia de ser hombre. (HERRERA, 2006, p. 173).

Essa preocupação específica da autora confirma o que outros estudos têm mostrado sobre a impossibilidade de considerar os homens e a(s) masculinidade(s) como configurações fixas.

Considerações finais

As marcas do patriarcado, construídas historicamente, contribuem para a conservação de formas binárias, tradicionais e preconceituosas de relações entre mulheres e homens, de modo que a busca obstinada pela manutenção da representação do homem macho e heterossexual e a dominação masculina se mantém ainda presente na sociedade, influenciando padrões de comportamento, especialmente o feminino, regulando condutas para homens e mulheres, instigando a misoginia, o preconceito e várias formas de violência contra às pessoas que não ocupam as posições de poder pertencentes ao homem, branco e heterossexual.

Nesse sentido, conhecer, refletir e problematizar acerca dessa realidade poderá

contribuir na discussão e ressignificação de alguns conceitos que permeiam as práticas sociais, relacionais e educacionais, assim como contribuir na percepção das complexidades e particularidades sobre o feminino e masculino.

Objetivando cruzar conceitos para compreender as relações masculinas e femininas, intenciona-se instigar reflexões, auxiliar o debate e contribuir na construção de relações de gênero mais plurais, além de desconstruir preconceitos.

Compreendendo que por vezes não é fácil ou possível ultrapassar as tensões e barreiras impostas na nossa sociedade machista e autoritária. É, talvez, por esse fato que precisamos fazer esforços no sentido de levar essas discussões para o campo da educação. Em suma, pode-se dizer que essas são questões importantes para quem quer interrogar sobre as condições, possibilidades e possíveis modificações no perfil de homens e mulheres, suas relações pessoais e sociais e os modos como convivem em sociedade.

Ao buscar desmontar a natureza política do domínio masculino, intencionando construir relações de poder mais circulatórias, com mais autonomia feminina e com menos discriminação de gênero, o que irá contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade equânime, concluiu-se a conveniência de levar para dentro das escolas a discussão desses temas e seus correlatos, pois essa instituição configura-se como espaço possível para a discussão, reflexão e a implementação de políticas curriculares que considerem o processo histórico que envolve tensões, contradições e disputa entre os gêneros a fim de superá-los.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, 108 p.

CAREAGA, Gloria; SIERRA, Salvador Cruz (coord.). *Debates sobre masculinidades: poder, desarrollo, políticas públicas e ciudadanía*. Universidade Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. Ciudad Universitaria. D. F. México. 2006. 447p.

CLÍMACO, Danilo de Assis. *Tráfico de mulheres, negócios de homens. Leituras feministas e anti-coloniais sobre os homens, as masculinidades e o masculino*. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. SC. 2009.

COONELL, Robert W. *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley/Los Angeles: University of Califórnia Press. 1995. 362 p.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 21(1): 424, jan.-abr./2013.

FONSECA, Ana João Mexia Sepulveda da. *A identidade masculina segundo Robert Bly: o paradoxo entre o real e o imaginado*. 1998. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos). Universidade Aberta, Lisboa, 1998.

HERRERA, Ana Amuchástegui. Masculinidades? Los riesgos de una categoría em construcción. In: CAREAGA, Gloria; SIERRA, Salvador Cruz (coord.). *Debates sobre masculinidades: poder, desarrollo, políticas públicas e ciudadanía*. Universidade Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. Ciudad Universitaria. D. F. México. 2006. 447p.

OLAVARRÍA, José. Apuntes para la construcción de una agenda política pro género que incorpore a los hombres. *Revista Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades*. Santiago do Chile. Chile. 2012.

p. 1-13.

SAFFIOTI, Heleieth. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. *Série Estudos e Ensaios/Ciências Sociais/FLACSO-Brasil*, p. 1-44, jun. 2009.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Jorge Garcia

sapo.rs@hotmail.com

Alberto d’Ávila Coelho

albercoelho@terra.com.br

Introdução

Antes de iniciar a leitura do artigo que segue, vamos fazer um exercício de memória que pode vir a auxiliar numa relação, digamos, mais concreta com o assunto que buscar-se-á tratar: procure lembrar de seu primeiro professor. Depois disso, busque lembrar de outros professores que o seguiram – na escola. Agora, lembre do professor das aulas de violão, língua estrangeira, natação, futebol, ballet, etc. Busque lembrar de todos ou da maioria de seus professores, da escola e de outros lugares, daqueles que por um motivo ou outro podem ser considerados “professores”. Visualize, mentalize, relembre, pense no maior número de professores que lhe seja possível. Relacione-os com suas características mais expressivas. Consegue fazer isso tudo? Faça com calma, você tem tempo. Pronto?

Todo esse processo tem a utilidade de nos auxiliar a pincelar a questão que buscaremos construir juntos ao decorrer da escrita – como se dá a ontologia da professoralidade? Quer dizer, como se dá o processo de construção daquilo que é (ou pode ser considerado), o Ser do professor? Não

uma questão que se volte a uma fundamentação da identidade do professor como modelo ou ideal, mas a uma investigação dos modos pelas quais o professor se torna aquilo que passa a ser. O que se quer com isso é discutir, depois de colocar essa série de sujeitos distintos em um liquidificador, qual o gosto do suco tirado dali. Não apenas uma característica comum a todos, mas uma definição com base semelhante à descrição do Ser de Parmênides – imóvel, eterno e imutável (ARISTOTELES, 2005, p. 118). Mais uma vez: o que é “ser professor”? O que é formado depois da costura de tantas peles distintas? Nisso consiste a professoralidade, nisso se baseia a problemática que queremos lançar: nem nas peles, nem no que se forma depois da costura, mas o processo da costura das peles: nesse processo de fazimento de si a partir de vários outros que também são si mesmos, pretensiosos representantes de ideais, esfolados, cortados, atualizados, resignificados em seus corpos provisórios, através de movimentos próprios de cuidado e olhares atentos. Por isso, nesse sentido

A professoralidade não é uma identidade que o sujeito assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. (...) Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. (...) a professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2013, p. 35)

A essa questão, sobre a professoralidade, seguiremos a mesma perspectiva de Marcos Villela Pereira (2013), atentando (ou pelo menos visando), um pouco além, que será a problematização sobre a formação do que é o Ser do professor cartógrafo, ousando ir um pouco além das distinções entre “o que é” e “como” ser professor (PEREIRA, 2013, p. 37) e, ao mesmo tempo, procurando retornar à *coisa mesma* [Sache]⁶ desse *ideal de professor*.

É claro que, num primeiro momento, tratar de termos tão dualistas é uma iniciativa conflituosa ao referencial geral do texto – que são as filosofias da diferença de Deleuze. Mas me parece que um caminho possível a um aumento de potência [Macht] do *fazer* [Machen/Bilden] da professoralidade seja o resultado de alguns passos para trás e um salto mais alto e distante em frente – ainda que esse *em frente* seja um *não-lugar*, um abismo.

A Forma-ação do professor

Se olharmos mais uma vez à dinâmica de abertura desta escrita, e mais uma vez tentarmos sintetizar o que nos parece o Ser do que é “ser professor”, ainda que dificilmente consigamos pensar num conceito que globalize todos aqueles que nos foram pensados, pode nos parecer comum uma memória em específico: o professor como uma figura de *autoridade*. Veja, não estou dizendo que isso equivale a dizer que “ser professor é ser autoritário” – não, isso seria, além de falso, raso demais. Ainda que nos venha essa imagem ao pensamento, tal elemento não é mais do que uma representação da *coisa mesma* [Sache selbst] desse ideal.

Essa *autoridade* nos parece algo comum, de maneira geral, pela própria história a qual é remetida a formação da figura do professor – desse ideal a ser obedecido e seguido. Uma herança tipicamente religiosa, fruto de relações criadas na trama social baseada na hereditariedade homem-deus. A exemplo disso podemos citar o filósofo cristão Jaques Maritain falando sobre a importância dos *fins* na Educação

Justamente por ser capaz de adquirir conhecimentos (capacidade esta que é ilimitada, apesar de sóse manifestar pouco a pouco), o homem não *progride*⁷ na sua vida específica – *intelectual*⁸ ou *moralmente*⁹ – sem a experiência coletiva, previamente acumulada e preservada, e sem a *transmissão normal de conhecimentos*¹⁰ adquiridos. Se quer atingir

6 Utilizaremos aqui o sentido de coisa como utilizado na fenomenologia para referir àquilo que está em suspensão no debate, o prioritário da conversa, o tólos do discurso – justamente para que seja elevada a discussão sobre a professoralidade a um nível acima de uma conversa geral sobre a professoralidade.

7 Tomei a liberdade de grifar a terminologia específica de referencial positivista e doutrinário trazido nas passagens, para salientar a tradição histórica do modus de fazer educação.

8 Ibdem

9 Ibdem

10 Ibdem

É claro que não se quer, a partir disso, simplesmente abandonar a figura de autoridade do papel social ocupado pelo professor na trama de poder em sala de aula. Apenas quer-se apresentar a maneira como esse *papel* era apresentado e lido pela sociedade – e ainda o é. Apresento especificamente esse momento histórico, de pouco mais de cinquenta anos atrás, para tornar claro a transformação daquilo que na antiga Grécia se tomava por mestre – a exemplo claro da figura de Sócrates nos diálogos de Platão: o homem formado [Gebildet]¹⁵ intelectual e fisicamente, influente público e moral, orientador das vias públicas do cidadão da *pólis*, para chegar numa ideia de professor cartógrafo, em como me torno este tipo de professor, a partir de minha experiência docente.

Mais tarde esse papel de professor mestre se transforma, e o educador [Bildner], sob o prisma da filosofia patrística e da doutrina escolástica, agora ocupa o lugar daquele que professa e forma o humano para que possa se reaproximar de sua própria natureza divina perdida. Em todos os momentos históricos, ainda que ocorra a transformação desse ideal de professor, alguns elementos culturais permanecem nas figuras mais recentes – seja o grego preservando a necessidade do princípio criativo aos seus mestres, o medieval buscando ocupar-se com a organização social de um mundo cada vez mais tecnológico e as cidades cada vez maiores.

Ao entrarmos na idade denominada *moderna* algumas reviravoltas exigem maiores atenções. Grosso modo se pode elencar: a revolução científica encabeçada por Galileu Galilei; a separação dos poderes da Igreja e do Estado, com ênfase na obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel; o alcance literário de Dante Alighieri à descrição da divina aliança em sua *Divina Comédia*; e, no campo da epistemologia e filosofia, a ascensão da autonomia do sujeito com o *Discurso do Método*, de René Descartes. E tal é o cenário crítico no qual o mundo se encontra, com deus não mais ocupando o centro do universo, os poderes temporal e espiritual divididos agora entre sacerdotes, senhores feudais e pequenos burgueses, uma representação de divindade necessária de ser expressa para além de sua perfeição abstrata e um sujeito do conhecimento que independe de seu criador para reconhecer-se como senhor das próprias ações. Tal é o lema que resume esse período, buscado de um retorno aos ideais gregos na figura do sofista Protágoras: “O Homem é a medida de todas as coisas – das que são pelas que são e das que não são pelas que não são.” (PLATÃO, 2001, p. 49)

Em meio a essa reviravolta histórica, o papel do professor é referenciado muito mais às instituições às quais ele ocupa do que a uma formação subjetiva de si como *aquela que professa*, quer dizer, tem-se na idade moderna o princípio de uma representação institucional que, a exemplo dos períodos anteriores, ainda hoje preserva seus restos em

11 Ibdem

12 Ibdem

13 Ibdem

14 Ibdem

15 Alemão: “Homem Educado”

nossas formações. A exemplo disso pode-se citar o problema encontrado por Descartes ao concluir o sujeito que define a si mesmo a partir de seu método “Penso, logo existo” [Cogito ergo sum] (DESCARTES, 2010, p. 70), que acarretou o desgosto de grande parte da comunidade católica, por permitir que a razão entrasse com força nos terrenos dos dogmas religiosos – razão esta comum a todos e agora conhecida por seu escrito publicado em francês (uma novidade, já que a literatura em geral era publicada em latim e apenas conhecida pelos doutos).

E tal é a situação dessa classe formadora e o desenvolvimento desse ideal de Ser professor, afetado em muito a partir dos estudos sobre a *Formação* [Bildung] na Alemanha e pelos iluminismos francês e alemão, d’onde cada vez mais o sujeito do conhecimento - que em outros tempos referia-se a si mesmo sempre como interdependente da coletividade social - passa a se reconhecer mais como bastante a si mesmo a partir dos usos corretos da própria razão (que complementar à colocação de Protágoras, fundamentam a característica base do sujeito moderno - desde a idade medieval um desprezador do corpo, agora um amante da razão).

Como se pode perceber então, essa estátua do Herói Professor tem sido lapidada desde muito tempo, onde vários escultores deixam suas marcas. E sempre que afetado por esse *Mundo da Vida* [Lebenswelt], o professor é definido e define a si mesmo, n’outra volta do ciclo social. Até que, após o fim da Revolução Industrial e de um retorno social excessivo aos meios de produção, mais uma vez essa figura se transforma – conservando sombras do que foi o mestre grego, o padre medieval e o erudito moderno – agora mais próximo de uma figura de doutrinação e comércio.

O professor passa a ser a figura institucionalizada que melhor domina a *téchne* do aumento tecnológico da globalização, baseado na autonomia daquele *sujeito moderno* que, através do uso da razão movimenta o mundo. Claro que, seguindo o fluxo histórico, as transformações no campo da filosofia e filosofia da educação tratam de, principalmente a partir da obra *A Gaia Ciência*, parágrafo 125, de Nietzsche, quebrar essa *forma* [Bild] do professor, não diretamente, no momento do anúncio da morte do deus *exmachina* suspenso na modernidade e a crise de valores em que passa a estar o *sujeito pós-moderno*. Isso interfere de maneira bastante pontual naquela estátua que vinha sendo erguida e lapidada da figura do professor – após tantos ajustes, edições, movimentos, trocas, interferências, acabou se rachando. E todo o material da qual era feita agora não mais a sustenta. É o que ocorre a partir do final do século XIX: uma insustentável crise de valores vistos agora como extremamente sensíveis, distantes e falaciosos. Isso somado às duas grandes guerras e um aumento excessivo dos meios de produção, uma consciência social cada vez mais representativa e religiões que não dão conta de preencher a angústia característica do sujeito do século XX.

A (de) Forma-ação da figura do professor

Como visto, o estágio histórico-cultural do século XX foi o responsável pela quebra

do professor-ídolo erguido através dos tempos. No entanto, dessa quebra não vale apenas um descarte dos pedaços que a compunham, mas um *deixar ser* que permita ao *desejo* [Desire] dos cacos seu reencontro, sua reformulação, sua própria formação. Mas enquanto se (re) forma, essa estátua reunirá, além de seus elementos que lhe são próprios, o lodo e a grama do chão sobre o qual foi erguida. E eis que em nossa era contemporânea nos deparamos com um elemento amorfo de professor, um “corpo monstruoso” composto de história e interações.

O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o monstrum é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”, (...). Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez. Esses espaços epistemológicos entre os ossos do monstro constituem a conhecida fenda da diferença de Derrida: um princípio de incerteza genética, a essência da vitalidade do monstro, a razão pela qual ele sempre se ergue da mesa de dissecação quando seus segredos estão para serem revelados e desaparece na noite. (COHEN, 2000, p. 27)

Não sendo mais absolutamente definível, o professor dissolve sua própria categoria e agora se encontra no mesmo meio social que aqueles que por ele são formados. Seu dilema agora não é mais a crise de valores do sujeito pós-moderno. A ele é imposta a necessidade de criar seus próprios valores, imerso que está numa rede de relações econômicas e sociais que servirão como filtros de suas iniciativas, bases do dilema entre falar em sala de aula sobre o uso de cigarros (moral=bom), e ser visto fumando por seus alunos fora dos muros da escola (imoral=mau).

Na relação entre um professor *monstro* e seus alunos, em questões de linguagens de mundo, vemos presente os elementos de um professor-cartógrafo. Por aí vai se tomando um cuidado no trato de cada terreno novo; suas dimensões éticas (na apresentação dos conceitos às multiplicidades que são cada aluno em sala de aula), *estéticas* (no oferecimento de um *como* ligado a uma latência criativa própria da comunicação entre saberes diferentes) e *políticas* (no que diz respeito às maneiras como se iniciarão, no andamento da aula, as interações entre os mundos). Além de que, a este professor-cartógrafo, é importante não esquecer sua relação com o ensino como algo que lhe seja comum, quer dizer, sua prática de auto-fazer-se, de auto-construir-se, parece ter a necessidade de ultrapassar o sutil moralismo de ser o detentor de uma Verdade Universal que só será revelada à casta dos escolhidos.

Desse ponto de vista, uma formação pedagógica articuladamente estética, pormenorizada num grau que valorize experiências e interações é fundamental ao seu posicionamento enquanto prática cartográfica, enquanto aquele que trabalha com as linhas de desejo¹⁶ e as relações de Poder¹⁷ e seus caminhos na composição social – ou seja, uma formação pedagógica estética é o meio pelo qual se é possível investir em uma

16 É claro que, uma vez que tenhamos por base um referencial nas Filosofias da Diferença, o desejo que trabalhamos durante a escrita é o desejo potente de criatividade e pulsão, tal como apresentado por Nietzsche em relação à moralidade nobre – e contrário, assim, ao clássico desejo paralisante, de falta.

17 O sentido de Poder trabalhado no texto segue o que é apresentado por Foucault em sua *Microfísica do Poder*, a saber, algo como um meio de legitimação de estados de Verdade (2008, p. 12)

situação de comodismo pedagógico e despreocupação dos professores. É possível invocar Suely Rolnik e sua dita “Regra de Prudência” do cartógrafo:

Regra de delicadeza para com a vida. Regra que agiliza mas não atenua seu princípio: essa sua regra permite discriminar os graus de perigo e de potência, funcionando como alerta nos momentos necessários. É que, a partir de um certo limite - que o corpo vibrátil reconhece muito bem - a reatividade das forças deixa de ser reconversível em atividade e começa a agir no sentido da pura destruição de si mesmo e/ou do outro: quando isso acontece, o cartógrafo, em nome da vida, pode e deve ser absolutamente impiedoso. (ROLNIK,1989,p. 4)

E dessa premissa estética, dessa iniciativa de um *ir além* da formação necessária e, posteriormente, de suas práticas, parece ser justamente o primeiro toque do cartógrafo sob o manto trágico da realidade, na descoberta daquela *liberdade* que se encontra por debaixo dos panos. O que remete a um impulso outro de sua atitude: política. E, note-se, me parece que seja importante o início dessa ordem do ponto de vista da estética pelo fato de que parece ser necessário primeiro questionar o “como?” pelo qual se emaranham as linhas do *desejo* na sociedade para que, depois se pense seus “por quê (s)?” - ou seja, o aspecto político da atitude do professor-cartógrafo.

Política, no sentido do *cuidado*¹⁸ do professor-cartógrafo, no sentido de sua atitude em *ser professor*, remete também à estética¹⁹, no que diz respeito à sensibilidade adquirida na prática interativa dos corpos vibráteis na realidade social - e também (e talvez principalmente, no caso do professor) na realidade da pequena sociedade formada em sala de aula. Sociedade esta aberta a outras sociedades de sujeitos já em formação e formados no externo, no macropolítico. Suas realidades de sala de aula são momentos, são olhares, trocas diversas num local com data e hora marcada. Suas experiências estéticas são programadas. Nesse ponto, o professor-cartógrafo investe como aquele que está ciente desse processo, desses modos de formação de si - de que ao olhar à frente vê sujeitos formados e em formação bem para aquém do tempo destinado à sala de aula e à sua companhia.

O professor-cartógrafo, munido também de seus modos de formação, de suas ferramentas por ele mesmo polidas, cuidadas e trabalhadas, guardadas em sua maleta de intensidades e imanências, ocupa o lugar daquele que, nesse entremeio da vida, desse pequeno momento da vida de cada aluno, oferece questões, problemas e discussões que consigam (pelo menos de maneira mais próxima), tocar o macrocosmo social e retornar como que chuva, molhando a sala de aula, produzindo vida na terra árida por debaixo das classes da sala. O professor-cartógrafo aquece as discussões. De sua *maleta* saca um pequeno frasco d’água que, no calor das práticas pedagógicas, evapora e toca a nuvem carregada daquela macropolítica compositora de todos ali. É claro, ele acaba se molhando também - é isso, “quem tá na chuva é pra se molhar”. O professor-cartógrafo (e aqui já podemos pincelar o aspecto ético de sua atitude), nessa chuva, ocupa o lugar agora daquele dançarino

18 Cuidado este referente ao Cuidado de Si trabalhado por Foucault, quer dizer, um trabalho ético sobre o conhecimento de si sobre si mesmo como prática de liberdade.

19 Em referência, principalmente, ao conhecimento sobre os fluxos do processo de subjetivação, tal como apresentado por Marcos Villela Pereira em sua *Estética da Professoralidade* (2013, p. 180)

que, através de sua própria dança, incita o público a dançar. Ética, uma ética dançada. Sim, a atitude ética do professor-cartógrafo é justamente a ideia de movimento, de captar, apresentar e problematizar a harmonia presente no caos do movimento. E é por esse (des) governo dos princípios de ação, das atitudes que se autogeram e se complementam que o professor-cartógrafo abraça o desafio de produzir conhecimento no/do movimento – de si, aos e dos outros e para outros. Uma dinâmica de trocas, de aspirações, de transformações e mundos em formação. Num constante (des)fazer-se, recolhendo, aqui e ali, pedaços de mundos e sujeitos deixados nas conversas, escoados pela água da chuva, roupas caídas, molhadas após a dança e esquecidas penduradas em todo lugar, ou gentilmente cedidas a quem sentia frio – todos esses elementos atentamente selecionados, estudados, intuídos e, principalmente, cuidados pelo professor-cartógrafo; itens agora compositores também de sua maleta, pois logo mais haverá outra aula, logo mais é hora de dançar outra vez.

“O que é, é – e sempre será”

“O que não-é, não é – e jamais existirá” (PARMENIDES, 2005, p.119).

Todos conhecem aquela piada do professor que chega num curso de design e solicita aos alunos, como tarefa, que façam um desenho livre – e ao se entreolharem escolhem um entre eles que se dirige ao professor dizendo: “o que devemos desenhar, professor?” Bom, seria engraçado se não fosse verdade.

Também existe a piada sobre os primeiros encontros do rapaz com o grupo de meditação: “não pensem; esvaziem a mente; olhem para o nada (...)”. - Ora, entendo o motivo dos olhares baixos e a questão do aluno.

Sempre que passo por esse problema, que ironicamente “não diz nada com nada”, lembro de Zaratustra. Lembro das metamorfoses. Lembro da transformação do leão – em criança. Gosto de reler essa passagem, das três metamorfoses do espírito. A cada olhar, uma novidade. – e me parece ser um exercício de extrema riqueza à prática do conhecimento de si, a recapitulação da abertura dessa obra de Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, quando ao falar das três metamorfoses pelas quais o espírito passa até tornar-se algo além de sua condição, torna possível um olhar de retorno do leitor para sua própria condição e situação para com o mundo e para consigo mesmo.

E por isso faço minhas as palavras de Marcos Villela Pereira, ao afirmar que “escrever é escrever-se. A escrita, este tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo.” (2013, p. 169) Uma fala sobre a própria experiência, sobre uma própria experimentação, traz algo semelhante ao exercício proposto por Nietzsche em seu Zaratustra – um olha sobre si, em forma de texto, que me observe enquanto eu o observo, que fale e diga sobre mim o que me passa despercebido. Escrever, ler e falar sobre si - nesse contexto, uma possibilidade de exercício sobre a pergunta *como tornar-se aquilo que se é?*²⁰

Disso, lembro de quando fiz a solicitação do desenho livre à turma (sim, sou personagem da fatídica piada acima). Lembro de ter-lhes trazido o texto de Zaratustra. Lembro de termos lido em conjunto. Lembro de termos comentado as passagens. Lembro de ter olhado para eles e feito ressoar os dizeres de minhas escamas: “Tu deves!” Claro,

20 Alusão ao subtítulo da obra *Ecce Homo*, de Nietzsche.

eu não era nem dragão, nem leão, nem criança. Mas era um pouco dos dois primeiros, ao mesmo tempo. Era meio Quíron²¹, professor. Meio Aquiles²², impulsivo. Mas acho que, de todas as peles que vesti, fui mais Medusa. Isso digo devido a reação deles à minha resposta quanto ao que *deveriam* desenhar: “desenhem o que quiserem, o desenho é de vocês. E por várias aulas desenvolvemos conversas sérias, trágicas, sobre o que aconteceu – uma vez que todos tenhamos ficado chocados – por termos visto que, dos desenhos *livres* que surgiram, não lembro de ter visto algum diferente de uma paisagem (aquela com sol, luz montanhas, sabe?), de uma observação de elementos da aula, enfim, de algo que fizesse alusão ao termo *livre*, que remetesse a algo que lhes poderia ser próprio, original, único, pessoal... algo de pesado pairava na sala de aula, um *espírito do pesadume*.

Então começemos do início

Um tempo depois do ocorrido sobre o desenho, e com o problema *dessenada* que me perseguia a cada lembrança desconcertante do que ocorrera na aula, fui buscar consulta com um velho amigo, ao que lhe perguntei se havia algo que pudesse me comentar sobre esse ascetismo, esse esvaziamento, esse momento que me passou e que agora me enche com esse... nada. Ao que ele responde, ironicamente, numa de suas obras²³, ao fim do primeiro parágrafo da última dissertação do livro: “Então começemos do início” (NIETZSCHE, 2007, p. 88).

E dessa indicação aceitei a sugestão de seu próprio método de pesquisa – uma espécie de mapeamento da ideia suspensa a qual eu pretendia problematizar. Um retorno à *coisa mesma* [Sache] de minha pergunta: como ocorre a *nadificação* da criatividade? E por algum tempo me preendi nessa pergunta, nesses termos simples [Ding]. E em meio a esses tormentos mentais, aquele velho amigo me aponta ao longe:

no fato de o ideal ascético ter significado tanto para o homem se expressa o dado fundamental da vontade humana, o seu *horror vacui* [horror ao vácuo]: ele precisa de um objetivo – e preferirá ainda *querer nada que a nada querer*. (NIETZSCHE, 2007, p. 88)

Mas é claro que, a esses temas, acabamos por andar por outros caminhos – complementares entre si. O que ocorre em referência a um corte substancial no caráter potencial criativo dos estudantes parece ser uma ruptura sistemática – ou melhor, uma divisão, uma dicotomia, uma separação – de campos de saber (de saberes), em vista de um aprimoramento tecno-lógico, científico e repetitivo de alguns modos de produção que invistam numa quantificação dos resultados do trabalho dos sujeitos em formação. Ruptura essa que parece ter sua causa numa estrutura bastante complexa de relações, um emaranhado de fios de poder que, em última instância, definem os rumos pelos quais andam problemáticas como educação, acesso à informação de qualidade, recortes de classe e gênero, ou qualquer outro tema que tenha por base uma interação direta com a sociedade

21 Centauro, criatura metade homem e metade cavalo, responsável pelo treinamento de muitos dos heróis da mitologia grega, a exemplo de Perseu e Hércules.

22 Semideus protagonista do poema homérico *Ilíada* – cuja narrativa se baseia nas ações deste a partir de tragédias e anseios existenciais.

23 Nesse caso, a *Genealogia da Moral*.

como indivíduo ativo e responsável pela construção de si e dos seus em comunidade. Mas, *começamos do início*. Não se quer com essa proposta de problematização geral sobre os modos de formação do ideal de professor pensar uma maneira pelo qual seja possível uma resolução ou um *consertada* realidade social. Pelo contrário, o que se pretende é buscar, talvez, um mapeamento dos modos de relação e subjetivação que ocorrem nesse processo, as relações de poder na formação de um representante e propagador de uma realidade existencial, possíveis de se pensar no indivíduo em sua própria formação, e de sua constituição como sujeito. Neste mesmo sentido de mapeamento, se tem como método de investigação deste campo problemático a cartografia (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2009; ROLNIK, 1989; OLIVEIRA, PARAISO, 2012).

Pensar nas ações e apostas daquele, cuja atividade em sala de aula é capaz de oferecer momentos para possíveis fagulhas frente ao céu escuro e um inferno gelado da *nadificação* criativa. O professor - esse elemento de *cuidado*, esse cartógrafo, essa criatura amorfa, monstruosa que, além de não mais servir como propagador da cultura social, desafia, sobrepõe e transpassa limites, frente ao turbilhão de informações e necessidades impostos por seu próprio mundo da vida [Lebenswelt]. O que ainda não o afasta totalmente de sua figura de autoridade, por ser ainda uma figura institucionalizada; nem da figura de *detentor da Verdade*, por ser aquele que *possui o conhecimento*; ainda não o afasta do caráter metódico, ainda que este método agora possa ser revisto. O professor-monstro parece ser quase uma imposição do mundo contemporâneo. Ele agora é visto de várias formas, visto a partir de cada pedaço daquilo que o constitui, podendo optar por qual das partes partirá suas ações, sofrendo as consequências de também poder ser interpretado a partir desse mesmo ponto de vista, fragmentado.

Os caminhos em sala de aula são múltiplos, à medida que se admite a imensidão de mundialidades que compõe esse ambiente por pelo menos uma hora (pelo menos falando de um curso superior de graduação). E o professor-cartógrafo nada mais é do que o sujeito que passeia por entre esses mundos, que participa de cada um a seu jeito, que questiona suas composições, suas cores, suas formas – e por isso, e aí a responsabilidade que penso merecer atenção ao professor-cartógrafo, ele será quem deverá²⁴ propor as atividades de maneira a propiciar diálogos entre os mundos que compõem a sala de aula – diálogos entre os mundos dos alunos, entre suas vidas e a perspectiva assoladora do macrocosmo social e sobre o papel que cada um desempenha sendo criador de si e de seu próprio mundo e ainda assim interagente de outros. Irá propor experimentações.

Admito que escrever tais linhas sobre as responsabilidades do professor me soem um tanto quanto duras, massivas, ousadas (eu diria até mesmo, exageradas) – pois tomo para mim o peso dessa carga. No entanto, olhando mais atentamente, me parece não ser mais do que sua obrigação, sua responsabilidade: exigir de si o máximo aparato teórico sobre os temas que propõe trabalhar, saber transformar seu discurso numa comunicação que possibilite as idas e vindas dos assuntos, e uma real assimilação, talvez organicização, de

24 Uso aqui uma afirmativa de necessidade de condição do professor-cartógrafo, justamente por admitir a cartografia como *atitude*,

seus elementos conceituais. E parece que daqui passa a ser possível pontuarmos alguns caminhos (*métodos*) desse mapa vital, dessa cartografia.

Antes de tudo, o exercício da lembrança. Não, não tão abstrato. Memórias. Quase lá. Anotações. Roteiro. Isso, um caderno – de memórias. Um catalizador; não de lembranças necessariamente, mas de sensações. Um catalizador de sensações ativado num movimento *contempla-ativo* das memórias e lembranças. Um lugar único e absolutamente nosso – de nós, pesquisadores. Onde a linguagem, a forma, o tipo de memória (sejam recortes, texturas, fotografias, folhas secas), estabeleçam-se como formas de escrita. Estabeleçam-se como dispositivos de impulsão à criatividade para além da pura contemplação das anotações – tornadas ações. Desse ponto de vista creio ser importante salientar a cartografia como essa *pesquisa-intervenção*. E essa afirmativa sustenta sua solidez... não! Sua organicidade, no momento em que se assume uma forma de situar-se no plano da experiência que não seja apenas mais um distanciamento entre sujeito da pesquisa e objeto pesquisado. Assuma-se de si também uma ousada experimentação: a de transformar-se durante os processos da pesquisa.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (KASTRUP, 2009, P. 30)

Poder-se-ia dizer, talvez, que esse caderno de anotações é o primeiro item a compor a maleta de intensidades do cartógrafo. O primeiro-motor das intervenções – pois é composto de intensidades. E é claro que, ao mesmo tempo que esse *passo* do método se torna como que uma referência às impulsões da produção da pesquisa, cabe ao cartógrafo, escritor e consultor desse instrumento, a responsabilidade de não cair nas armadilhas da dualidade, como que tornando *suas* intensidades e *suas* interações com a experiência como pura verdade. Como “A Verdade”. O que pode ocorrer, vez ou outra, é o caso de assumir alguns daqueles pontos, daquelas anotações, como verdades provisórias, que possam vir a possibilitar o andamento ou o fluxo da pesquisa – ainda que esse andamento/fluxo possa significar a estatização da pesquisa. Quer dizer, e aqui entramos em outro ponto a ser pincelado sobre o método da cartografia, o que geralmente se tem como *métodos* de pesquisa é a interação entre 1. Sujeito; 2. Objeto; 3. Problema; e 4. Hipótese. De resto são mais itens estruturais. Mas uma pesquisa tradicional é guiada basicamente por esses quatro pontos e suas interações: um sujeito (1) que, contemplando um objeto (2) formula um problema(3) em que já em sua constituição pressupõe a resposta(4). E daí se segue uma linha de início e fim da pesquisa. Para tanto, outros procedimentos tratados em aulas de metodologia são cronograma, justificativa e objetivos, valores a serem dispostos... e demais itens que estabelecem o objeto de pesquisa como estático, com data de validade para sua utilidade frente à pesquisa e, muitas vezes moldado a fim de se alcançar o resultado esperado.

A cartografia segue outros caminhos. Não necessariamente como oposto à metodologia tradicional. Ela é, poder-se-ia dizer, um entremeio - entre o que está posto e

as possibilidades de transformação deste. E por este “estar posto” podemos tomar como um local, uma imagem de planificação onde ocupam os conceitos: um *plano de imanência* – quer dizer, um horizonte, uma planificação onde são dispostos os conceitos, possíveis assim de suas relações, de suas interações

Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. (DELEUZ, GUATTARI, 2010, p. 51)

E a essa herança aristotélica, cartesiana, retoricamente lógica, que é a maneira tradicional de pensar pesquisa, podemos pensar como um tronco de árvore. Cravado no chão; sem ramos, mas apenas reto. A cartografia, por seu viés relacional, rizomático, podemos ver como esse mesmo tronco, conservando algumas durezas provisórias, mas agora composto por ramos, galhos, flores e frutos. Galhos tão pesados que entortam o tronco, podendo até mesmo parti-lo. Dessa nova árvore, composta por tantos elementos novos, quase não se vê mais o topo. O que interessará são os modos pelos quais se dá seu crescimento, seu processo, suas possibilidades de gerar novos galhos, das quedas das frutas, das vidas que podem ser nutridas em seu tronco, seu apodrecimento, sua morte. Não mais uma árvore do conhecimento, como queria Descartes, mas uma árvore de intensidades. A cartografia passa a nos parecer então um estudo das interações entre as transformações dessa árvore, ora um projeto, ora um objeto de pesquisa, em relação ao pesquisador que não apenas observa a árvore, mas interage com seu crescimento e morte, com sua reprodução, que se alimenta do seu fruto e descansa em sua sombra, que caminha por uma floresta, tropeça nas raízes, escala, cai e, acima de qualquer coisa, assume total responsabilidade sobre si mesmo e suas ações nessa floresta.

Claro que um plano de imanência, um horizonte conceitual, essa *imagem do pensamento* (DELEUZE, GUATTARI, 2010, 52) não é simplesmente um depósito de vivências. Uma cartografia é um mapeamento – não necessariamente de vivências, mas mais pontualmente das intensidades e relações produzidas nos encontros entre as vivências. Nesse sentido, o cartógrafo precisa dispor de um aparato conceitual que se aproxime, pelo menos, das vivências desse plano com o qual ocorrerá sua interação. Para tanto, é necessária humildade em responsabilizar-se como alguém que desconhece alguns fatores componentes deste plano – quer dizer, o cartógrafo tem a responsabilidade de dispor de alguns conhecimentos prévios sobre o que irá pesquisar, tratar, abordar, estando aberto a aprender mais sobre esse *mundo da vida* [Lebenswelt], suficientemente afastado dos *pré-conceitos* do seu *eu* anterior à pesquisa, não recusando-o, mas investigando, explorando a si mesmo como um mundo completamente outro, que agora se encontra em relação. É necessário também manter certo espírito de ousadia nessa investida, ousadia que possibilitará abertura para outros caminhos, outras experiências, outras experimentações, outros desejos.

E parece que esse é o termo chave da prática do cartógrafo, enquanto pesquisador:

experimentação. Diferente daquela ideia de experimentação que se tem nas ciências exatas, de análise e exclusão de variáveis, de elementos afastados completamente do cientista, em tubos de ensaio com tamanhos específicos e em locais delimitados – semelhante àquela comum proposta de projeto de pesquisa antes citada.

Experimentar é busca envolvimento, abertura ao que se mostra, à curiosidade, à experimentação mesma. Da parte do pesquisador, um despir-se do ideal clássico de “experimento, resultado e aplicação”. O pesquisador passa a ser um participante ao experimentar – e mais que isso, um intervencionista, aprendiz; e não mais aquele vetor de direcionamento e seleção de variáveis – o pesquisador que experimenta toma esse ato como condição de possibilidade para um conhecimento, como (des)construção de si para si no envolvimento com outros. Um interagente aos elementos componentes daquele plano de imanência, que irá fazer-se enquanto compõe essa intersecção entre a própria subjetividade e alguns modos de *fazimento* de si - uma micropolítica.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? São Paulo: 34, 2010.

DESCARTES, René. Discurso do Método. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARITAIN, Jacques. Rumos da Educação. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Genealogia da Moral. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
_____. *Assim Falava Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Ecce Homo*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. “Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação”. In: Pro-Posições v. 23, n. 3 | p. 159-178 | set./dez. 2012

PEREIRA, Marcos Villela. Estética da Professoralidade: Um Estudo Crítico Sobre a Formação do Professor. Santa Maria: UFSM, 2013.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

(Org) SOUZA, José Cavalcante de. Pensadores: Pré-Socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

O ENUNCIADO É UMA CONVENÇÃO DE TODOS OS CONTEXTOS

Marcio Nilander Ávila Barreto
intergi11@gmail.com.br

Vera Lúcia Cardozo Bagatini
veracbogatini@gmail.com

Macon Farias Vieira
mai_con_pel@hotmail.com

Introdução

Na proposta de descrever as características que compõem o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, elencamos a necessidade de descrever uma representação que venha contribuir e possibilitar ao leitor, uma análise mais objetiva, à medida que criamos um cenário favorável, através da demonstração de um exemplo prático, que possa oportunizar uma melhor compreensão da teoria de Bakhtin, no território em que a mesma faz referência ao conceito de enunciado.

Como exemplo prático que contribua para um melhor entendimento sobre este conceito, propomos ao leitor, a imaginação de uma situação hipotética, que comporte exemplos conceituais, demonstrativos, ilustrativos e que auxiliem na percepção da construção desta demonstração prática em relação à teoria.

Imaginemos, então, uma simples atividade de escrever um parágrafo que terá como finalidade, repassar, de forma escrita, um aviso a todos os integrantes de um determinado local

(instituição, local de trabalho, etc.). Neste aviso, estaria descrita, uma mensagem que traça uma nova norma/diretriz sobre as condutas pessoais dentro deste determinado recinto.

Como o significado, a interpretação, o modo receptível e o contexto do recebimento do aviso, dependerá, singularmente, do parecer distinto de cada leitor, podemos dizer que, nessa proposta, temos um único registro escrito, observado por diversas pessoas, com singulares formas de interpretação sobre o mesmo.

Abordando outra possibilidade, ainda dentro deste mesmo exemplo, imaginemos a figura de uma pessoa que possua um cargo diretivo ou tenha uma forte influência, neste mesmo local, dentro deste mesmo grupo onde o aviso foi exposto. O que mudaria se esse mesmo aviso fosse lido por esta pessoa, em voz alta, tornando assim, possível que todos, ao mesmo tempo, possam ser atingidos pelo conteúdo do aviso?

Certamente a entonação vocal utilizada, a ênfase dispensada em algum trecho do texto, a forma decisiva ou não, de como foi lido e apresentado o objetivo central da mensagem, serão influenciados diretamente pelo desempenho apresentado ou pela posição hierárquica ocupada pelo “locutor-leitor”. Haveria uma diferenciação provocada pela alteração na “forma” como se deu a proposta de informar aquela mensagem.

Neste sentido, surgem questionamentos sobre o que modificou o recebimento da

mensagem, que fora emitida pelo locutor, em público, em relação ao ato de cada um ter lido o aviso sozinho? O que certamente ocorre nas duas propostas, é o fato de cada indivíduo conferir, a cada informação pronunciada/escrita, uma concepção exclusivamente sua, e, por muitas vezes, se verificará que a sua forma de recebimento será diferenciada em relação ao que foi compreendido pelos demais ouvintes. Estas composições, segundo Bakhtin, são determinadas pelas concepções, daquele que produz a enunciação, em contato com as interpretações, de quem as recebe. Ao interagir com o enunciado, o enunciatário, perceberá o enunciado como um todo e não apenas o que está escrito/lido. Por trás desse discurso há a vivência, o olhar único de cada pessoa, que promovem significado e assimilação diferenciados, a partir de seu contexto cultural, social e histórico, atribuindo um determinado valor ou conceito, à sua maneira, ao que lhe foi exposto.

Passemos agora a um exemplo prático envolvendo uma atividade que foi desenvolvida com alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas (RS). Faremos um recorte da atividade, visto que ela se insere dentro de um projeto maior sobre o Bullying e Violência no Espaço Escolar.

O projeto surgiu a partir da necessidade de abordagens sobre -como discutir questões relativas à violência- em função das constantes brigas e confusões que estavam acontecendo na hora do intervalo, inclusive, dentro da sala de aula. Para sua execução, o projeto contou com a participação da orientadora educacional, de alguns professores e envolveu alunos do turno da manhã e da tarde do 6º ao 9º ano.

Inicialmente os alunos assistiram a vídeos os quais mostravam situações de humilhação, abuso de poder, violência verbal, psicológica e “brincadeiras ofensivas” tão conhecidas e praticadas pelos alunos, além do cyberbullying. A partir dos vídeos foram feitas as discussões, comentários por parte do grupo de professores, e, na seqüência propiciou-se espaço para ouvir a voz dos alunos, seus relatos e suas vivências a partir do tema.

Assim, logo após as discussões, os alunos se reuniram em grupo, para formularem uma produção escrita relativa ao tema. Solicitamos aos participantes da atividade, que dialogassem com os colegas sobre tudo o que havíamos comentado e que escrevessem sobre o tema a partir do gênero cartaz. Um dos grupos optou em escrever um rap para, posteriormente, no final da atividade, fazer a apresentação da música para os colegas.

Escolhemos, então, o gênero cartaz, por suas características estruturais e comunicativas, e, ainda, por ser considerado na perspectiva bakhtiniana, como um gênero discursivo, o que implica considerá-lo como meio de comunicação e de interação verbal e social, à medida que:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Desse modo, podemos dizer que o cartaz pode ser considerado um gênero discursivo,

pois tem como finalidade discursiva a comunicação entre os sujeitos, e é constituído, via de regra, por dois tipos de linguagem: verbal e não-verbal. O não-verbal, nesse contexto, apresenta uma leitura que se articula com o verbal formando um todo na revelação dos sentidos - do discurso.

Escolhemos um cartaz, dentre vários que foram confeccionados pelos alunos, visto que, na dimensão deste trabalho, não teríamos espaço para demonstração de toda a produção feita pelos alunos durante todo o percurso da atividade.

Sendo assim, a divulgação do conteúdo do cartaz, tem como objetivo, demonstrar e diferenciar a concepção bakhtiniana e sua importância no trabalho com a linguagem. A partir dele, buscamos exemplificar a possibilidade de um texto, independentemente do gênero, ser inserido dentro do universo desta obra que comporta, além de outros conceitos, o enunciado concreto e a enunciação.

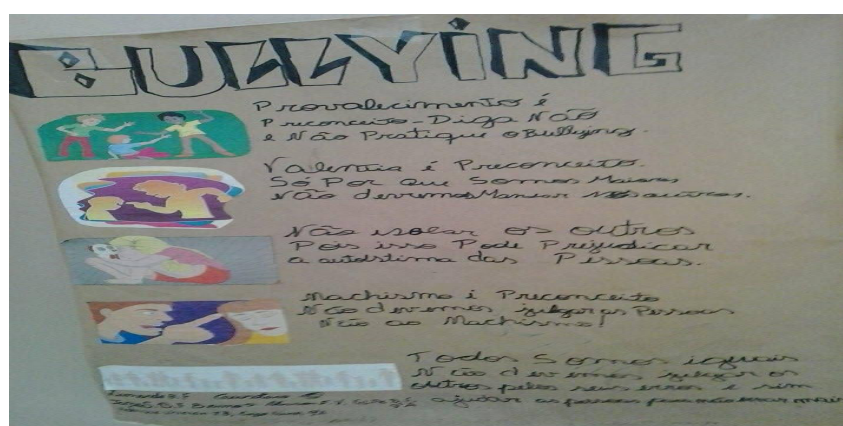


Figura 1 – Cartaz confeccionado pelos alunos

Fonte: Projeto Bullying na Escola - Escola Estadual de Ensino Fundamental Rachel Mello - Pelotas/RS.

Observando o cartaz, percebemos a utilização dos recortes (figuras coloridas - imagens) as quais ocupam escolhas feitas pelos sujeitos-alunos, produtores do enunciado, além das seqüências verbais articuladas com as imagens. Considerando o cartaz como um todo, em cada imagem, verifica-se a representação de uma relação social de dominação, na qual um sujeito mais forte ocupa o lugar de dominador (aquele que pratica o Bullying), e dos sujeitos mais fracos, ocupando a posição de dominado (quem sofre a violência do Bullying).

Quanto à parte verbal, levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer, do ponto de vista bakhtiniano, que a palavra é indissociável do discurso. Ainda nesta mesma abordagem, Brait (2013, p. 204), afirma que, “a palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas”.

Este foi apenas um exemplo de como a linguagem participa da vida dos enunciados concretos que a realizam, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 263), “os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua”.

Dentre os enunciados contidos no cartaz, destacamos a seguinte passagem: “Todos somos iguais”, a qual remete a um discurso que se estabilizou por um longo tempo na sociedade e na escola. Esse enunciado reflete o tratamento que era dado, no ambiente de sala de aula, aos alunos como forma de considerá-los todos iguais, ou ainda, que, a escola deve ser um local onde todos aprendem, pensam e devam ser tratados do mesmo jeito e de forma homogênea.

Este foi apenas um exemplo de como a linguagem participa da vida dos enunciados concretos que a realizam, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 263), “os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua”.

Bakhtin e o enunciado: seu pensamento em contraste com outros

Ao nos debruçarmos em torno da obra e do Círculo de Bakhtin, verificamos que, segundo as concepções defendidas por este teórico, a idéia de enunciado não se limita somente ao enunciado lingüístico, ou ao enunciado literário.

Esta posição de análise, concebida a partir da perspectiva que é abordada na ótica bakhtiniana, se mostra direcionada a tomar como regra, outra tendência na forma de dialogar sobre a questão dos enunciados, muitas vezes se opondo as demais teorias, quando assume que:

além do trabalho desenvolvido pelas diferentes pragmáticas, também outros estudos considerados transfrásicos, de diversas procedências, procuram explicar a natureza do enunciado, apresentando-o, em geral, como uma espécie de texto. (BRAIT, 2013, p. 64)

Na obra de Bakhtin, encontramos a idéia de uma configuração de enunciados que transpõe a visão pura e linear da palavra e do pensamento, costura uma “rede” de idéias que compreende as diversas áreas do conhecimento como a literatura, a linguagem verbal e não verbal, dentre tantas outras, interagindo-as. E a partir desta ótica é que se abre um debate, muito mais amplo, com todos os demais estudos nas mais diversas áreas do conhecimento sobre as atribuições na esfera do campo da linguagem.

A complexidade da definição do termo “enunciado”, para Bakhtin, é capaz de nos remeter a uma amostra do quanto é ampla a sua utilização e abordagem. Assim, este teórico afirma que:

todo enunciado - desde a breve réplica (monolexematica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em uma determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BRAIT, 2013, p. 61)

Porém, ao levarmos em conta o amplo cenário de discussão que ocupa os mais variados trabalhos produzidos em torno dos estudos sobre o enunciado, como já citado

anteriormente, os mesmos tendem a nos remeter, em sua maioria, o caráter descritivo do enunciado, vinculado com a sua utilização disposta, geralmente, na forma escrita.

Quando comparamos a proposta bakhtiniana - como anteriormente descrevemos, considera o “todo” do enunciado como principal ponto - com os demais teóricos que a este conceito também destinaram suas observações com inúmeras contribuições, podemos encontrar algumas diferenças entre as abordagens.

Propomos, então, dentro de um conciso relato histórico, desenvolver uma análise descritiva, contemplando uma breve passagem pela evolução ocorrida nos conceitos da lingüística, na busca de possibilitar uma melhor visualização, da transformação das tendências adotadas, relativas ao tratamento que alguns teóricos começaram a utilizar em seus trabalhos e pesquisas, relacionados com a linguagem/lingüística.

Na tentativa de demonstrar essa mudança, passaremos, obrigatoriamente, pela abordagem geral do campo da lingüística, que compreende todo este cenário em discussão e que comporta, em seu conteúdo, os estudos sobre a linguagem.

Ao visualizar, nessa perspectiva, a evolução de alguns dos conceitos da lingüística como tema maior, se faz necessário mencionar a obra de Saussure e sua notável contribuição nos estudos de cunho lingüístico.

Isso ocorre, ao passo que Saussure rompe com os estudos anteriores, delimitando, segundo Coelho et.al. (2015, p. 56) “como objeto de estudo da Lingüística, a língua (*langue*) tomada em si mesma, vista como um sistema de signos que estabelecem relações entre si formando uma estrutura autônoma, desvinculada de fatores externos sociais e históricos”.

Portanto, nota-se, a partir desta ótica, um novo direcionamento, em que, a proposta da lingüística passa a tomar uma formatação diferenciada em relação aos conceitos tradicionais utilizados anteriormente.

Seguindo esta mesma corrente, Martinet (1978, p. 62), aborda como tema principal, a caracterização da cientificidade dos estudos que se remetem ao teor das linguagens, quando define a lingüística como “o estudo científico da linguagem humana. Diz-se que um estudo é científico quando se baseia na observação dos fatos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais fatos, em nome de certos princípios estéticos ou morais”.

Uma diferença observável, dentro do campo da lingüística, entre Bakhtin e as demais vertentes, está situada no contexto promovido pela língua, quando analisada sua utilização como processo de interação verbal. E ainda:

podemos apontar outros pesquisadores com uma concepção social de língua no início do século XX. Na perspectiva da lingüística soviética, [...] as línguas são instrumentos de poder, refletindo a luta de classes sociais, ao passo que o filósofo Mikhail Bakhtin, criticava a perspectiva saussureana, defendendo um enfoque da língua na interação verbal historicamente situada. (COELHO et. al., 2015, p. 57).

Sendo assim, a autora, destaca ainda que:

foi em meio a essa diversidade de orientações teóricas que aconteceu, em 1966, nos Estados Unidos, o simpósio “Direções para a Linguística Histórica.” Em especial, o debate proposto [...] resgatou a discussão sobre os estudos da mudança linguística e, principalmente, sobre as suas motivações sociais. Seu objetivo era propor um novo

Identifica-se a partir desse período, a preocupação de pesquisadores e estudiosos desta área, em levar em consideração, dentro da nova proposta de abordagem lingüística, o aspecto de relativizar os contextos históricos, políticos, culturais e sociais dos indivíduos, como influenciadores potenciais e formadores dos seus discursos, e, por isso, formadores de suas concepções e linguagens. Ainda, segundo Bakhtin, a comunicação verbal, sendo inseparável de outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia e a utilização da língua pela classe dominante que reforça seu poder, etc. Ao contrário da lingüística unificante de Saussure, que faz da língua um objeto abstrato, ideal, rejeitando suas manifestações individuais, Bakhtin valoriza justamente a fala, a enunciação.

Nesta configuração, que busca perceber e considerar os mais diversos contextos como agentes formadores nas singularidades das linguagens, é onde está situada a teoria bakhtiniana, que aborda, entre tantas outras contribuições, os conceitos de enunciado, enunciado concreto e enunciação.

Enunciado concreto e Enunciação

O enunciado concreto, segundo Silva (2013, p. 49) “atua como parte constituinte de todo contexto formador de um enunciado”. É, apoiando-se em uma exclusiva diferenciação, que Bakhtin confere a este conceito, uma característica singular. Evidencia-se esta característica, quando se verifica que, em função do resultado de um enunciado, pode-se perceber a intencionalidade real compreendida ou absorvida.

Em outras palavras: se uma mãe gritar o nome de seu filho no portão de sua casa, ele poderá simplesmente responder “o quê?” ou ir até o encontro de sua mãe. Em ambos os casos o enunciatário compreendeu o enunciado proferido, contudo, tendo reações diferentes. Se a intenção da mãe era fazer com que seu filho fosse até ela e ele realmente foi, o enunciatário teve a enunciação enunciada pelo enunciatário (a intenção da mãe) compreendida. Porém, se ele simplesmente disse “o quê?”, significará que o enunciado não foi compreendido pelo enunciatário como o enunciador desejava.

A partir do enunciado da mãe, considerando sua relação com o contexto, que surge a (não) apreensão da principal mensagem capturada pelo individuo que percebeu o enunciado e acabou, de sua forma, por compreendê-lo ou não.

A reflexão do ato a partir da concretização do enunciado, deve levar sempre em conta a conjuntura “do todo” – incluindo: pessoas, local, circunstâncias, abordagem, modo – isto é, o espaço em que a mensagem principal foi aplicada, ademais de ser fator determinante que atua fortemente, e acaba por influenciar significativamente o resultado do entendimento de quem se apropria da mensagem. É neste entorno formador de todo o enunciado que encontramos a percepção do que pode ser considerado: enunciado concreto. Com base em uma amplitude que depende muito da relação contextual e a vasta área que assim delimita sua definição, pode-se afirmar que, para Bakhtin apud Silva, o:

enunciado concreto é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso significa que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado. (SILVA, 2013, p. 49).

São muitos os elementos que influenciam e podem, assim, atuar delimitando o entendimento de um enunciado, enunciado concreto e enunciação. O fator significativo de uma mensagem, é muito subjetivo, de acordo com cada percepção ou atribuição suscetível que ganha maior ou menor valoração, dependendo, exclusivamente, das singularidades na forma de classificação que cada indivíduo dispensa ao estar exposto a um determinado enunciado. Através desta informação,

segundo a teoria que se depreende da obra de Bakhtin e do Círculo, esses elementos não são apenas fatores externos importantes para se entender um enunciado: eles fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos. E qual o tamanho desse todo? Um enunciado concreto pode ser constituído por apenas uma palavra, das mais de trezentas páginas de uma tese de doutorado ou de vários volumes de um romance em tomos. (SILVA, 2013, p. 50).

A última peça que conclui a interligação entre os três conceitos que fazem parte deste mesmo campo do enunciado é a enunciação. Nota-se na obra bakhtiniana, que existe uma relação forte e, além disso, um perceptível vínculo de complemento entre estes conceitos e suas constituições. Dentro das obras do Círculo, quando este dialoga em relação ao posicionamento da enunciação como conceito, evidencia-se um contraste em relação direta a este entendimento pois:

para algumas teorias que estudam a linguagem, a enunciação é o ato de pôr em uso o sistema da língua (um processo) e o enunciado é o resultado desse ato (um produto). Em outras palavras, para essas teorias, o enunciado é o produto de um processo, que é a enunciação. No pensamento bakhtiniano, essa distinção não é posta, [...]isso significa que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado. (SILVA, 2013, p. 49).

Para Bakhtin, a enunciação faz parte de um complexo processo de construção de sentidos. E todo seu processo de desenvolvimento, como também o produto da enunciação, são partes que constituem o próprio enunciado. Por esta característica, torna-se possível compreender porque nessa teoria, existe a possibilidade de criar vínculos entre os conceitos de enunciado/enunciação, para que ocorra um movimento de complementação entre os mesmos. Sendo assim:

as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. (BRAIT, 2013, p. 65).

Por isso, podemos compreender, segundo Silva (2015, p. 50), que na obra de Bakhtin, “tanto enunciado, quanto enunciação são elementos que estão constantemente se sobrepondo em todo o desenvolvimento de seu percurso”. Apenas o que qualifica e pontua as suas definições, são os contextos que contribuem para cada configuração e suas respectivas ações representativas dentro da construção do enunciado. Assim:

os estudos bakhtinianos sobre enunciado/enunciação dialogam com o uso dos termos e as diferentes acepções que lhes foram sendo dadas. Essa é uma maneira, bem à moda bakhtiniana, de distinguir formas, perspectivas, de tratar a linguagem. (BRAIT, 2013, p. 65).

Sendo assim, toda a relação dos conceitos de Bakhtin em torno das definições que fazem parte do campo do enunciado, são dependentes diretamente do contexto ao qual este se insere, pois:

mesmo dentro do pensamento bakhtiniano, as possibilidades de leitura dos termos *enunciado*, *enunciado concreto*, *enunciação* só têm sentido na articulação com outros termos, outras categorias, outras noções, outros conceitos que, mais do que a constitutiva proximidade, lhes conferem sentido específico, diferenciado de qualquer outra perspectiva teórica. (BRAIT, 2005, p. 62).

Então, a contribuição trazida por Bakhtin e o Círculo, que elaboraram uma teoria enunciativa-discursiva em torno da linguagem, em suas abordagens sobre enunciado, enunciado concreto e enunciação, se notabilizaram pelo olhar diferenciado, voltado para outras possibilidades, dentro deste específico campo de estudos. Contribui, também, para a formulação de um convite que nos instiga a exercitar, de outra forma, a maneira de descrever como podemos compreender a linguagem, vista a partir de outros ângulos.

Conclusão

Concluimos este artigo, procurando demonstrar que enunciado, enunciado concreto e enunciação, se misturam de tal maneira, que, podemos observá-los na figura representativa de elos de uma corrente. A própria forma de continuidade de cada um encontra-se entrelaçada dentro do outro. E o fato mais significativo desta imagem, é que todos acabam se transformando em partes constituintes fundamentais do outro. No somatório geral, todos são peças importantes para a realização do cumprimento final de cada função operacional de cada um desses conceitos. Segundo afirmação de Silva (2013, p. 50), para Bakhtin, “a compreensão dos enunciados, é uma convenção de todos os contextos presentes em todos os enunciados [...] o que marca as fronteiras do enunciado é a unidade do sentido”.

Frente ao exposto neste estudo, apropriar-se do conceito de enunciado/ enunciado concreto e suas particularidades, exigem conhecimento desse conceito devido à grande polissemia de definições e empregos nas diversas teorias principalmente nas áreas do estudo da linguagem. E articular esses conceitos no âmbito da perspectiva aqui assumida, equivale a compreender a linguagem como prática social e dialógica, ou seja, o outro é fundamental para a existência da produção de sentidos que possa surgir no processo de interação. Dessa maneira, ter o conhecimento de que as formas típicas dos enunciados são os gêneros do discurso e que o projeto enunciativo do locutor sempre o levará a escolher um gênero, implica em entender que a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado. E que a cada vez que ele for repetido, ganhará outro sentido, por isso ele é irrepitível, pois estará inserido em outro momento histórico, em outro contexto.

Portanto, a cada vez que trabalharmos, por exemplo, com outra turma da mesma

escola, sobre o Bullying, outros enunciados surgirão, considerando ser impossível repetir a situação inicial em que o enunciado anterior foi proferido.

Referências

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 13.ed. São Paulo, Editora Hucitec, 2009.

BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo, 2005.

_____, Beth. Bakhtin: conceitos-chave/ Beth Brait,(org.). 5.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Beth. Bakhtin: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília : MEC/SEF, 1997. p. 25.

COELHO...[et al.]. IzeteLehmekuhl. Para conhecer sóciolinguística. São Paulo: Contexto, 2015.

LOUREIRO, Marlene da Conceição Vasques. Nova visão do ideário linguístico de Ferdinand de Saussure. Dissertação de Mestrado - Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, 2007. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/85/1/msc_mloureiro.pdf> Acesso em 30 jul. 2015.

MARTINET, André. Elementos de linguística geral. 8 ed. Lisboa: Martins Fontes, 1978.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. (Org.). Estudos do Discurso. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, v., p. 45-69.

UM APRENDER EM OFICINAS DE ESCRILEITURAS NA ESCOLA¹

Josimara Wikboldt Schwantz
josiwikboldt@hotmail.com

Carla Gonçalves Rodrigues
cgrm@ufpel.edu.br

Introdução

Para compor esta pesquisa apostou-se na temática do aprender ao acionar uma perspectiva filosófica da diferença, mais especificamente, nas obras de Deleuze (1988; 2003). De acordo com o autor (DELEUZE, 2003), tudo aquilo que ensina algo emite signos que não são incididos de abstrações, pelo contrário, são objetos de um tempo real e presente. Só há aprendizagem na medida em que se constroem os próprios problemas, produzindo um pensamento.

Aprender requer essencialmente a ação de interpretar signos, pois é ele o objeto do encontro e que exerce uma força sobre aqueles que o interpretam, “o acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (DELEUZE, 2003, p. 15). O que força a pensar são os signos. É deles que emanam as forças que violentam o pensamento no embate com alguma matéria. Não há como significá-los. Eles só podem ser sentidos, pois “nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos

signos” (Ibid., p. 91).

A professora acredita na possibilidade de articular conceitos que contribuirão para pensar nas estratégias de enfrentamento dos problemas vivenciados na educação no que tange aos modos com que são realizados os processos do aprender docente e estudantil. Tem como objetivo cartografar a transformação disposta na relação de *um* aprender. Traz como problema de pesquisa uma questão: Como são realizados os processos do aprender de *uma* professora e dos estudantes junto às Oficinas de Escrileituras? Os caminhos tracejados no mapa servem de matéria prima na composição das linhas de uma vida docente que aprende, pois há ali um ato de decifração. As trajetórias percorridas pela professora, em cada curva alcançada, a cada aventura desbravada nesta empreitada, são emissores de signos

Signos que passaram na Oficina de Escrileituras

A Oficina *Filodança* foi realizada pelo núcleo UFPEL com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da cidade de Pelotas/RS em 2013. Este trabalho é apresentado em sua forma extensiva, na composição que o fizeram acontecer. Uma tentativa de demonstrar como se

1 Este texto faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL intitulada Transformações de um aprender: escrileituras em meio à vida, defendida em fevereiro de 2015.

constitui *um* aprender dos estudantes junto ao Projeto Escriteiras. Se aprender é criar os próprios problemas a partir de um encontro que emite signos, de que forma a Oficina promoveu encontros e aprendizagens? Como outras Oficinas²⁵, também, produziram aprenderes?

A Oficina *Filodança* deu-se em razão das necessidades de se investigar as potências do corpo e sua influência no ato de ler e de escrever por uma criança estudante. Considerando o corpo como sendo tudo (NIETZSCHE, 2006) e entendendo-o como um produtor de intensidades, foi pertinente pensá-lo como um lugar de problematização que se relaciona com os escritos e questiona o mundo. Houve encontro com as ideias sobre corpo em Spinoza (2007) e em Nietzsche (2006). A biografia da autora Clarice Lispector foi apresentada a eles. Houve a experimentação de leitura para discutir sobre *A vida íntima de Laura* (LISPECTOR, 2013).

A história de Lispector é movimentada por muitos questionamentos realizados ao leitor. Esse movimento fez com que os alunos participassem com mais curiosidade ao trabalho. Em conversa coletiva, após a leitura, as crianças foram sendo questionadas: *Quem era Laura? Porque a autora quer contar a vida íntima de uma galinha chamada Laura? Quais eram os pensamentos de Laura?* Neste momento, elas participaram respondendo às questões que a autora e osicineiros realizavam.

Dois movimentos foram planejados para a produção de escrituras como tentativa de operacionalizar as escriteiras no instante da Oficina. O primeiro se deu a partir da ideia de escrever uma carta à galinha. Algumas crianças ficaram animadas com a proposta feita. Dos 25 alunos, 16 se propuseram a participar. Uma folha foi disponibilizada. Seis deles utilizaram desenhos para representar a galinha, além de expressar-se em pequenas frases.

Considerando que, para Deleuze (2003), o ato de pensar vai além do representar, não há dúvidas em relação ao ato cognitivo e representacional realizado por alguns dos estudantes diante da proposta de escritura epistolar direcionada à personagem principal do livro. Esse movimento demonstrou a frágil capacidade, ainda, de invenção pelas crianças ao modificar a realidade em questão a partir da escritura. Neste primeiro movimento da Oficina, foi percebida uma resistência à fabulação, fato ocasionado pela pouca exploração da escrita para determinado fim.

“A Laura tinha muita mania de comer” (Alice).

“Laura tinha filhinhos, ela gostava de comer porque ela tinha mania” (Dorothy).

“Laura gostava de comer porque tinha mania. Laura é feliz do seu jeito. Beijo Laura”
(Ruth).

É possível considerar estas escrituras a partir de algo que inflama este movimento analítico: o efeito das questões realizadas pelosicineiros após a leitura do texto de

25 Foi escolhida uma Oficina de cada um dos Núcleos do Projeto Escriteiras realizada com crianças no ano de 2011 para a composição da pesquisa: Oficina *Cores, sabores e texturas* [Núcleo UFMT]; Oficina *Filoescritura com Kafka* [Núcleo UFRGS]; Oficina *Vida! Hoje tem espetáculo* [Núcleo Unioeste]. Oficinas estão disponibilizadas no Caderno de notas 5 (RODRIGUES, 2013). A Oficina *Filodança* [Núcleo UFPel] não está disponível no Caderno de notas 5, pois foi um trabalho efetivado em 2013.

Lispector. Os problemas criados se tornaram frágeis em razão daquilo que se queria propor: um pensamento. A significação foi o efeito ocasionado em razão das perguntas direcionadas como, por exemplo, *Quem era Laura?* De acordo com Deleuze (1988, p. 243), sabe-se “que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe [...]”.

Dessa maneira, fez pensar em como foram criados os problemas durante o planejamento da Oficina, pois não causaram a implicação desejada: a produção do pensamento a partir de algo que o force a pensar. Mostra-se importante olhar com atenção para este aspecto de como produzir perguntas de maneira a alcançar *um* aprender. Os problemas não são dados, mas devem ser constituídos e investidos em campos simbólicos que lhes são próprios, de modo que viole o pensamento. Um problema não existe fora de suas soluções, mas está intimamente implicado com o sentido que é dado a elas, de acordo com as circunstâncias estabelecidas (DELEUZE, 1988).

A professora percebeu, nos escritos de alguns dos estudantes, aquilo que para eles ficou mais evidente após a história ter sido contada: a relação com a comida. Um fato que chamou a atenção dosicineiros foi a constante “mania de comer” que as crianças tinham, tal qual Laura. A todo o momento das atividades, eles estavam mastigando algo, além de dois intervalos para refeições, um cedido pela escola e outro para aqueles que levavam seu próprio lanche. Tratou-se de uma ocasião pouco explorada pelosicineiros que desenvolveram a Oficina, não aproveitando esse espaço para experimentar o corpo ao alimento, de maneira a observar o acontecimento derivado desta ação, indo ao encontro da ideia trabalhada na Oficina de Escrita *Cores, sabores e texturas. Fantasias do corpo em cena* (BIATO, 2013, p. 99).

Em razão de um questionamento²⁶ movido pelos pensamentos da professora-que-aprende, de acordo com as palavras daicineira que conduziu o trabalho acima, detecta que o aprender está relacionado à percepção. Uma maneira possível de transcriar a saúde ao corpo, afirmando a relevância de operar uma escrita de si como “produção de si, de estilos de individuação” [resposta de Biato ao questionamento da professora].

Retornando à análise sobre os escritos dos estudantes participantes da Oficina *Filodança*, pode-se considerar a matéria *comida* como um signo sensível potente, pois é da ordem dos sentidos [sabor] que causa um efeito de alegria, também possibilitando a relação entre memória involuntária e a própria imaginação. O aprender é movido nesta circunstância em razão de que há um encontro com a *comida* e *Laura* de maneira que estes objetos “faz realmente nascer a sensibilidade no sentido [...]. Não é uma qualidade, mas um signo. Não é um ser sensível, mas o ser *do* sensível (DELEUZE, 1988, p. 231) oferecendo a possibilidade de escrever.

A Oficina *Filodança* tentou favorecer essa percepção, de *um* corpo que, ao se movimentar, é suscitado a escrever pelas forças advindas do meio, um processo de escrita. Não há paradas obrigatórias [para ler; para escrever; para pensar] nem

26 Questionamento realizado via e-mail: De que maneira(s) se constituiu (constituíram) a(s) aprendizagem(ns) do ler e do escrever na Oficina de Escrita denominada *Cores, sabores e texturas. Fantasias do corpo em cena*?

fluxos contínuos, mas escrituras intermitentes que se movimentam em um tempo que é redescoberto (DELEUZE, 2003), pela invenção de problemas que deem a pensar, alcançando *um* aprender a partir de *um* corpo à espreita. Esse processo de escuta ao corpo remeteu à Oficina de Escrita *Vida! Hoje tem espetáculo!*²⁷ (BRACHT, 2013).

As máscaras produzidas durante a Oficina *Vida!* emitiram signos aos estudantes no momento em que serviu como “disparador do autoconhecimento e do conhecimento do outro, fazendo nascer momentos de registros escritos informais e formais [...]” (BRACHT, 2013, p. 225). Assim é possível verificar a alternativa de criar, não somente em meio ao teatro, à dança e às artes, mas pelas escrituras, um sentido a si mesmo, desmascarando as identidades incrustadas no corpo-aprendiz que lê e escreve a partir daquilo que lhe toca.

Na continuidade da Oficina *Filodança* dentro da sala de aula, ao terminarem suas escrituras direcionadas à galinha Laura, as crianças se prepararam para assistir um fragmento do filme *Billy Elliot*²⁸. Uma tentativa de demonstrar como a dança pode modificar o modo de pensar sobre o mundo e se relacionar com ele, colocando o corpo em movimento a partir de uma potência que vibra dentro de cada um. As classes retiradas de seus lugares e o chão constituíam o local disponível naquele instante.

Antes de saírem para o recreio, cada participante retirou, de uma caixa, pequenas frases recortadas do material literário (LISPECTOR, 2013) e dos conceitos filosóficos discutidos (NIETZSCHE, 2006; SPINOZA, 2007). Cedeu-se um espaço para o aluno que quisesse ler sua pequena frase. Apenas dois estudantes realizaram a leitura com certa dificuldade no próprio ato de ler, mas compreendendo a proposta de retomar o que tinham trabalhado no primeiro momento da Oficina. Alguns alunos manifestavam a rejeição ao trabalho afirmando com palavras firmes: “*eu não leio direito*” ou, até mesmo, “*eu não sei ler*”. Esta inibição ao realizar a tarefa de leitura leva a considerar o postulado evidenciado por Deleuze (1988) sobre o “negativo do erro”. O erro é visto como um desvio do correto a se pensar, uma falha do bom senso. O que se desvia desses moldes é tido como loucura, besteira.

Com o retorno do recreio algumas dificuldades foram encontradas em retomar o trabalho, pois as crianças estavam muito dispersas. O que se percebia, naquele momento, era uma necessidade do corpo expressar-se, como o grito por um espaço em que ele pudesse respirar, articular-se, misturar-se àquele ambiente. O corpo discente escolar pedia passagem a essa liberdade no instante em que se apropriava do novo espaço da sala de aula e, também, ao desejar não estar mais naquele ambiente, pelo menos, no tempo em que foi definido para se estar lá [quatro horas por turno] e o que se aproveita em matéria de aprendizagem, nesta ocasião. Há transformação de *um* corpo que reage. *Uma* metamorfose.

A Oficina de Escrita denominada *Filoescrituras com Kafka: experimentações no ensino fundamental* (SCHULER, 2013, p. 17) é incitada neste instante, por transcender

27 Oficina de Escrita realizada em 2011 pelo Núcleo Unioeste. Disponível no Caderno de notas 5 da Coleção Escrita (RODRIGUES, 2013).

28 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jXd967T6mno> >.

aprendizagens à professora. Em razão de outro questionamento²⁹ movido pelos pensamentos da professora-que-aprende, agora direcionado à oficinaira Betina Schuler, é possível detectar, de acordo com as palavras dela, que conduziu o trabalho acima, que o ato de ler e escrever é tomado por uma experiência intensiva a partir de uma apropriação das forças que se expressam nos textos construídos. Dessa forma, ela afirma um aprender em escrituras passando por três funções: política [que busca atravessar toda uma maquinaria na linguagem que é tomada por representação]; ética [que problematiza os modos de subjetivação na contemporaneidade]; estética [que produz outras possibilidades de vida e pensamento].

Na metamorfose de *um corpo que reage*, volta-se à Oficina *Filodança*. Os estudantes entraram para a sala. O prosseguimento daquilo que tinham trabalhado no período anterior ao intervalo tornou-se importante para ativar o processo de produção do conhecimento. Dessa forma, questionou-se: *O que isso que eu li, a partir daquilo que estudei, me faz pensar e me faz escrever?* Nenhum aluno respondeu. A passividade, movida pela dispersão, unida à falta de vontade de participar preocupou os oficinairos. No entanto, fez pensar que esse silêncio possa ter sido o gerador de um pensamento em torno da questão realizada, como possibilidade não de respondê-la, mas de sair dela. Para Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), há devires que atuam em silêncio; portanto, tornam-se imperceptíveis. Um devir “é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade [...]” (Ibid., p. 10).

Seguindo, como atividade final, convidaram-se os discentes a criar um dicionário de novos sentidos, a partir de palavras selecionadas em torno de alguns conceitos que tinham trabalhado e discutido na Oficina, consolidando-se o segundo movimento de escritura. Abertura, também, à condição de Transcrição (CORAZZA, 2011b), que opera um texto que é traduzido e composto a uma nova língua na própria língua. Um movimento de expressão escritural que abarca a possibilidade de criação sobre um texto existente que, ao ser traduzido, sofre transformações, desvinculando-se do original.

Palavras eleitas foram usadas para a composição escritural [dicionário] das crianças, a partir daquilo que estudaram durante a Oficina: *corpo; alma; escrever; palavra; criança; íntimo, pensamento, si*. Para auxiliar na compreensão de como operacionalizar a atividade final, a leitura do livro *Girafa não serve pra nada* (ARAGÃO, 2000) foi praticada. Este material literário cintilou afecções nos estudantes e favoreceu a produção de escrituras.

Foi possível perceber, a partir da escritura de uma criança para o dicionário, a estreita relação feita diante do sentido de escrever. Para eles, esse trabalho é movido pela intensidade com que copiam “coisas” do quadro e dos livros didáticos:

“Escrever é como copiar” (Willy).

Uma resistência ao escrever, permeada de angústia, foi percebida de imediato. Tomando-se por base a análise apresentada por Deleuze (2003) diante da obra de Proust,

29 Questionamento realizado via e-mail: De que maneira(s) se constituiu (constituíram) a(s) aprendizagem(ns) do ler e do escrever na Oficina de Escrituras denominada *Filoescritura com Kafka: experiências no ensino fundamental?*

a angústia é um efeito causado pelos signos amorosos. A faculdade que interpreta esse signo é a inteligência, que é suscitada a acalmar esse sofrimento, sendo preciso transmutar em alegria.

“Alma: vento que controla o corpo” (Manoel).

No momento em que a proposta foi destituída de uma “avaliação final”, as escrituras foram acontecendo, sem qualquer exigência de uma gramática “correta” da Língua Portuguesa. Mais uma vez a destituição de uma imagem dogmática que só reconhece o erro como uma “desventura do pensamento” (DELEUZE, 1988, p, 244). O signo amoroso foi interpretado pelos oficinairos na medida em que manifestou uma escritura possível, de maneira que “seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do que pretendem esconder” (DELEUZE, 2003, p. 80). Desse modo, a escritura apresenta uma incongruência entre aquilo que foi afirmado pelos estudantes, “*Não sei escrever*”, e o que de fato revelaram, ao inventar palavras no dicionário, enfrentando as dificuldades apresentadas no primeiro momento da Oficina quando escreviam uma carta à galinha Laura, personagem do material literário de Lispector.

“Alma é uma coisa que está dentro da gente. Quando uma pessoa morre não é a alma que morre é o corpo que para de se mexer” (Sophia).

Dos signos emitidos aos efeitos que levaram alguns estudantes a escrever, havia potência na leitura realizada em torno das matérias agenciadas ao ato de escreiturar. As ressonâncias produzidas em torno de *um* aprender configuraram as transformações de uma escritura. Aprenderam na medida em que o processo se movimentou na busca por uma verdade que cada um interpretou a sua maneira. A concepção filosófica de Deleuze (1988; 2003) se mostra potente, também, por sensibilizar o olhar do professor diante dos signos emergidos em uma sala de aula, por exemplo. E, propiciar, pelo agenciamento de matérias, a redescoberta de um tempo que reúne o sentido e o signo, alcançando *um* aprender que menos se faz por métodos, mas pela necessidade de construção de verdadeiros problemas, na perspectiva teórica adotada.

Aprender em Escreituras

Um aprender em Escreituras é possível porque o Projeto apostou na potência das passagens de vida como matéria de escritura. *Um* aprender, igualmente, pela experiência que serve de condição para escrever. *Um* aprender que é processado no próprio texto, no momento em que escreve pelos pensamentos que são acionados na realização dos agenciamentos possíveis que cada um faz. *Um* aprender pelas Escreituras é possível, pois o texto criado é composto por uma heterogeneidade de elementos, de gente e de vidas que são lidos e escritos, necessitando ser traduzido de variadas formas.

Não se aprende em Escreituras por um método linear e pragmático, aprende-se de modo artístador, um método tipo rizoma, que corre por fluxos, por linhas que se cruzam e enxergam as forças emanadas do trabalho efetivado. É por meio dos experimentos realizados, durante os quatro anos de pesquisa no Projeto Escreituras, que a professora

aposta no estudante-que-experimenta-e-aprende sendo capaz de criar suas próprias composições textuais, com seus estilos singulares, a partir dos agenciamentos alcançados.

Por fim, a professora se vê em caminhos que são desenhados diante de uma vida. Descobre a aprendizagem nos lugares todos, na intensidade de um plano que se faz pelos afectos agenciados a partir das trajetórias e das matérias oferecidas e dispostas para *um* aprender, não somente na escola, mas nela e além dela, na Arte, na Filosofia e na Ciência. A trajetória afeta diretamente uma professoralidade, pois esta escolha está relacionada ao lugar que se deseja chegar e isso acarretará uma série de encontros, potencialidades e causalidades, bem como Alice [no País das Maravilhas] se depara em cada caminho que elege como seu.

- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
- Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.
- Não me importa muito para onde, disse Alice.
- Então não importa que caminho tome, disse o Gato.
- Contanto que eu chegue a *algum lugar*, Alice acrescentou à guisa de explicação.
- Oh, isso você certamente vai conseguir, afirmou o Gato, desde que ande bastante (CARROLL, 2009, p. 76-77).

Referências

ARAGÃO, José Carlos. Girafa não serve pra nada. São Paulo: Paulinas, 2000.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. Cores, sabores e texturas. Fantasias do corpo em cena. In RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). Caderno de notas 5. Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013.

CARROLL, Lewis. Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Projeto de pesquisa: Escrituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

_____. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, Luciano Bedin da. Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Proust e os signos. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

LISPECTOR, Clarice. A vida íntima de Laura. Online. Disponível em: <[http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector\(1\).pdf](http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector(1).pdf)> Acesso em nov. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Assim falava Zaratustra. Tradução de Ciro Mioranza. Série Filosofar. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). Caderno de notas 5. Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2013.

SCHULER, Betina. Filoescritura com Kafka: experimentações no ensino fundamental. In RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). Caderno de notas 5. Oficina de escrituras: arte, educação, filosofia. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2013.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

NOTAS: UMA CARTOGRAFIA; SUSPEITAS E POSSIBILIDADES ACERCA DO CORPO

Marta Lizane Bottini dos Santos
marta.lizane@gmail.com

Ursula Rosa da Silva
ursularsilva@gmail.com

Ronaldo Luis Goulart Campello
ronaldo.campello@hotmail.com

Introdução

Este texto trata de se ocupar sobre uma pesquisa que versa de assuntos relativos ao corpo e o que demanda este tema. Alinha-se com questões pertinentes a práticas metodológicas docentes, e tencionam o arco de questões a partir de um viés cartográfico de pesquisa, e tal estudo se faz no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; produzindo/propondo inquietações desde tempos em que esta aluna –agora pesquisadora– cursa sua Licenciatura em Artes Visuais nesta Universidade (2012), amenizando suas aflições quando encontra na literatura pós estruturalista suporte para responder algumas de suas agitações acerca do tema.

O tema é extenso e palco para observações e discussões em muitas áreas do conhecimento: Filosofia, Artes, Ciências Biológicas, Educação, entre outras, e, possibilita criar linhas que escapam ao diálogo à medida que vamos adentrando ao tema e sendo atravessados por questões

inquietantes que pedem a palavra ao tratar deste assunto, e para além das univocidades de que tratam tais ciências, não quero aqui derrubar as frutas que já sem forças, mal conseguem suportar os ventos que tocam suas faces, mas sim, apanhar algumas destas frutas que podre estão e limpar um pouco, arejar/permitir que entre um sopro de ar fresco por entre seus galhos, que tortos nos levam a muitos lugares...

O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula, como se portam? Como é pensado? Se é pensado? Como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental tratam tal assunto e se tratam como criam possibilidades de pensar sobre as práticas cotidianas de ensinar e aprender sobre este corpo. Portanto, algumas destas linhas que escapam levam ao conceito, por exemplo, de corporeidade que segundo Ahlert (2011, p. 04) “indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta”. Cabe aqui tencionar o arco de questões e perguntar: este corpo que preenche espaço se movimenta em sala de aula?

O corpo é rico de possibilidades que podem ser explorados por professores de diferentes formas potencializando deste modo o aprendizado, mas, para trabalhar com este conceito, o educador

deve compreender sobre questões relativas ao tema, pois, inúmeros autores problematizam o assunto a partir do arcabouço conceitual do qual faz seus estudos problematizando-o desta forma e criando assim, discussões que vem ao encontro de possibilidades ou não de melhor fruir sobre este assunto. Nos passos seguintes deste texto a proposta é caminhar ao lado de um ou outro autor, que aproxime suas ideias as desta pesquisadora, e ver sob suas perspectivas como observam este corpo... Em seguida, pretende-se tratar como o método aqui apresentado, o cartográfico, e além das discussões tratar de expor, mesmo que minimamente, de onde surgiram as inquietações sobre este tema, e concluir este artigo não respondendo as perguntas aqui propostas, não tratar de por curativos e malagmas e pomadas sobre as feridas que se fizeram, mas sim deixá-las abertas e ir com o tempo vendo/observando estas feridas cicatrizarem e procurar ai, desta forma, um meio de aprender, e ir movendo-me em meio as discussões, as leituras, escritas e com o tempo buscar alcançar a fruta mais sadia que esta no topo da árvore, compreender como este corpo se faz em sala de aula, por exemplo...

Muitos autores quando falam sobre o corpo, tratam sobre o conceito de corporeidade; Ahlert (2011, p. 4), por exemplo, nos faz refletir sobre o termo nos trazendo em sua fala seu pensamento que “indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmo tempo, localiza o ser humano como um ser no mundo”.

A corporeidade é o que esta para além de um conjunto orgânico, pele, músculos, fibras, tecidos ajustados sobre uma estrutura óssea que protege órgãos e que compõe em sua soma um sujeito que se relaciona com seus pares.

A compreensão do termo corporeidade vem unir o que a ciência durante séculos dicotomizou (corpo e mente). [...] é buscar entendê-lo [o ser humano] dentro da complexa teia de relações, que nos constitui e marca nossa existência no mundo; é valorizar igualmente todas as dimensões presentes na nossa história; é com elas encontrar-se, percebendo suas interações e relações na construção dos indivíduos e, principalmente, compreender que nossa existência se dá a partir de nossa corporeidade. (SOUSA, 2001, p. 195).

A corporeidade é analisada como sendo a ação do corpo a partir de atos experienciados. O corpo traz marcas sociais e históricas, cuja leitura norteia e delimita a ação do indivíduo em suas ações em coletividade (RODRIGUES, 2009).

Pois o individuo e [...] a espécie de animais que somos segundo o nosso modo de viver - vale dizer, nossa condição humana - ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos (MATURANA, 2004, p. 9).

Por corporeidade pode-se apreender a gestualização, a forma como nosso corpo fala, e o modo como ele o faz. Um olhar perdido, um franzir de testa, sobranceiras. Um estar inquieto no assento, um não parar de movimentar pés ou mãos, enfim. São inúmeras as formas como nosso corpo se expressa. E pensando nas crianças e nos jovens estudantes, que se encontram nos bancos escolares, e no tanto de disposição que existe nesta fase da vida de seus corpos ainda joviais, sendo docilizados.

É inicialmente na escola que desenvolvemos as primeiras noções de relações sociais,

convivendo desde bem cedo (pré-escola) com nossos pares, e, neste processo que segue até a vida adulta necessitamos de direcionamentos que nos capacitam ao convívio em sociedade. De tal modo, é imperativo compreender que se o docente tiver um olhar mais compassivo e distinto para o mundo pode direcionar o educando a uma participação mais plena/total em suas aulas, de forma criativa e instigadora.

Acredita-se que o professor seja aquele que possa ser/fazer a diferença dentro da sala de aula, como também em sua escola, contribuindo na edificação do conhecimento possibilitando e fomentado assim, a construção de um público ávido em suas mais distintas formas de expressão e desta forma se pensa que tratando com mais acuidade temas pertinentes ao corpo, possibilitando que os educandos tenham outras formas de aprender sobre seu currículo disciplinar.

Aprende-se brincando, e a criança em seu imaginário se desenvolve mais plenamente desta forma. Proporcionar abordagens mais ricas em atividades nas quais estes educandos descubram seu corpo através, por exemplo, do Teatro, da Dança, das Artes Cênicas são alternativas de educar de uma forma mais abrangente...

Corpo como aparelho de mudanças

Nos tempos atuais temos o corpo no seio central de inúmeras discussões. O corpo é moeda usual, instrumento onde mudanças e conquistas ocorrem, por exemplo, nas áreas médica e estética, neste novo século, ainda com mais abrangência. A tecnociência, e os inúmeros avanços nas práticas de medicina em virtude de uma grande expansão na área das tecnologias provocam/proporcionam estes avanços. A beleza eterna que se busca, e se constitui em práticas de exercícios físicos a todo instante propagados como aliados de um bem estar emocional/social transformando a forma física do corpo que se molda a cada época em sinônimo de saúde e beleza. Nesta atual época, exigem-se corpos magérrimos e bem delineados. Envelhecer não é mais permitido, “a morte e a velhice que surgem para atemorizar este homem que hoje é biotecnológico prende-se ao ‘culto ao corpo’” (SIBILIA 2012, p. 151). As sociedades atuais cultuam em demasia o corpo que em sua estrutura literal, busca ainda cumprir seu papel e funções. Porém, na atual sociedade este corpo bem delineado é sinônimo/status de consumo, objetivo a ser alcançado. Neste caso é a síntese do embate entre o envelhecimento/morte, trazendo uma concepção de corpo redefinido, o velho torna-se um estigma porque está à mercê do tempo e da natureza. A negação do próprio corpo insta a conquistar a qualquer custo à visibilidade e a celebridade midiática para poder ‘ser alguém’ na sociedade atual (SIBILIA, 2012, p. 149). O corpo se torna um instrumento para fixar sujeitos no seio social, do qual se quer fazer parte. Ocorre o hibridismo entre a carne e técnica que enfatiza a fabricação de biomateriais, que são mesclados aos terminais nervosos e musculares, ao associar ciências biológicas, informática e robótica. Se desenha um novo mundo de sentidos, com a definição esperançosa que precisa ir além dos seus limites tradicionais e de configurações impostas. Porém, é recorrente a visão que considera o corpo como

obsoleto, despojado de valor, tornado insípido e suscetível de todos os emparelhamentos tecnológicos ou de todas as experiências extremas para ampliar suas possibilidades, suprimi-lo ou convertê-lo em simples suporte (LE BRETON apud STERLAC, 2013, p. 52).

O corpo ampliado pela biotecnologia vai deixando de lado um corpo obsoleto que se transforma com o passar dos anos. E no cerne de tantos avanços que vem ocorrendo se torna relevante “refletir sobre as desordens e diferenciados ordenamentos decorrentes dos avanços tecnológicos”.

Guacira Lopes Louro nos diz que “o corpo é o que se diz dele” (p. 12) ao passo dos longos dilemas contemporâneos que estabelecem um percurso entre a construção individual do corpo e sua gestão social sendo que estes dilemas perpassam por questões como “bioética, bioestética, biopoder e biotecnologia” (COUTO; GOELLNER, 2012, p. 8) estimulados por/diante de, um mundo em transformação onde se vive uma “progressiva banalização da experiência humana. Essa condição nos traz imensos desafios, como a urgência de construir corpos nos ritmos acelerados das mudanças tecnológicas” (COUTO; GOELLNER, 2012, p. 8). O corpo que hoje possibilita discussões, busca de forma incessante, a beleza eterna, que se constitui nos mais íntimos/fugazes desejos. E desejar é construir agenciamentos, pois “nunca desejamos algo só, sempre em um conjunto de coisas³⁰”.

O ser humano vem experimentando, nos últimos anos, um processo de transformação, no seu modo de vida. Para Sibilia (2012, p. 145) “os corpos humanos podem cada vez mais, e podem durante mais tempo”. É desde os anos 50 que a experiência de mixar corpo e as tecnologias vem deslocando da ficção para o cotidiano das pessoas, do marca-passo aos chips; dos condutores elétricos que emitem sinais nervosos do cérebro para os órgãos; as diversas próteses instaladas no corpo para superar deficiências, curar doenças, realçar aspectos da beleza, favorecer a juventude e revitalizar o desempenho corporal; “os confins do corpo humano estão sendo redefinidos” (SIBILIA 2012, p. 146).

Á tecnociência, possibilita ser quem quiser e a incisão de inúmeras práticas cirúrgicas possibilita, inclusive, a troca de sexo. Nasce-se homem e ocorre à mudança para assumir-se como mulher e vice-versa, “o princípio de identidade torna-se tão obsoleto quanto às formas corporais indefinidamente remanejáveis” (LE BRETON, 2013, p. 49). O corpo parece feito de “máquina, imagens e informações” (SANTAELLA apud DYENS, 2007, p. 130). Os corpos aparecem “borrados, moldados e transformados pela tecnologia” (ib).

Sobre a beleza e o corpo

A Filosofia proporciona reflexões acerca de questões pertinentes ao convívio social. Francisco Romão Ferreira em “Ciência, Arte e Cultura no Corpo: A construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas” traz um diagnóstico amplo de como o corpo foi observado, desenhado, diagnosticado sob as “três asas do conhecimento: Arte, Filosofia e Ciência” nos últimos séculos (FERREIRA 2011, p. 77). O autor citado

30 Ideias elaboradas a partir da letra “D” de Desejo, contidas no Abecedário. O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uoJVXjdBwgQ> > acessado em 02/09/15.

faz observações precisas de como as “principais correntes artísticas, por exemplo, no século XIX iriam pintar o corpo” (ib.) e, de como se iriam representá-lo. Muitos artistas trazem dentro dos movimentos artísticos como, por exemplo, o Romantismo, Naturalismo, Realismo, Impressionismo, esta representação do corpo adequando-o a cada época, mas, é o Modernismo que vai reunir “correntes artísticas que se propõem a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico e tecnológico, da civilização industrial” (FERREIRA 2011, p. 78). Sendo que, nos dias de hoje “a beleza passa a ser realidade, a massificação e a homogeneização como partes constitutivas do mundo moderno industrial em ascensão” (FERREIRA 2011, p. 79).

No início do séc. XX se vê “uma mudança radical da silhueta e dos padrões de beleza corporal, principalmente para as mulheres” que são as que ‘mais sofrem’ (FERREIRA et al, 2011, p. 80) com as imposições dos novos padrões de beleza imposta. Mesmo que cada corpo possua suas características, atualmente se está imerso em uma sociedade que cultua o corpo, valoriza-o em demasia. E ocorre que o sujeito se adéqua aos padrões de beleza vigente das sociedades nas quais esta imerso, o corpo sofre com as conformações das sociedades nas quais esta instalada. São os corpos malhados e delineados, com curvas corretas cujo sinônimo é de beleza e saúde. Parece que o sujeito contemporâneo esta vinculado ao status que os discursos sobre a estética do corpo impõem. E, é “especialmente com a estética, um dos marcadores por excelência do status de saúde do corpo na atualidade” (GUTTERRES, 2015, p.15).

O filósofo contemporâneo Michel Foucault mostra, em suas pesquisas, como o corpo, na modernidade, a partir de uma sociedade disciplinar, conseguiu, através de técnicas próprias, docilizar e moldar sujeitos, em prol de interesses da sociedade onde “a racionalização da sociedade ocidental que encontrou no corpo humano um novo objeto de exploração e controlo. A modernidade terá sido por isso, responsável pelo desenvolvimento de uma nova forma de poder centrada no corpo” (PEREIRA apud FOUCAULT, 2010, p. 45) e pensando sobre isso, refletindo sobre práticas pedagógicas possíveis penso se este corpo é pensado em sala de aula, é discutido frente a todos estes temas, por exemplo, aqui ressaltados.

Cartografando práticas e docências

A proposta deste trabalho utiliza o método cartográfico de pesquisa proposto por Deleuze e Guattari (1995) o qual possibilita trabalhar de um modo onde o que nos interessa mais são os processos, e não o que resulta das investigações, ou seja, as oscilações da/na construção das atividades, as discussões, o que se propôs a fazer, e como foi feito. “Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2008, p. 469). “A proposta cartográfica de investigação não prestigia os fins em si, mas os meios, os fazeres e não a conclusão” (CAMPELLO, 2016, p. 21), faço cartografia quando me proponho a ler, escrever; reescrever e sempre inquietar-me com o que esta sendo produzindo, ou com o que esta sendo e como esta sendo problematizado. Sempre pensar maneiras novas,

ou não, de questionar o que se propõem a cartografar.

A experiência como aluna no curso de Artes Visuais, e posteriormente, nas observações realizadas no período de estágio (2012/15), potencializou refletir sobre a ação docente e dos assuntos acolhidos sobre o corpo para atuar dentro da sala de aula, ou seja, este tema, o corpo, me inquieta desde algum tempo, desde quando observo os conteúdos programáticos que são dispostos aos professores e não se tem temas que possam ser pertinentes à discussão sobre o assunto tratando com mais profundidade, adentrando em águas mais turvas e mais profundas, assim como, também mais revoltosas. A escola não relativiza muita acuidade a temas relativos ao corpo, quando faz traz a tona à sexualidade e a cuidados nos modos de se relacionar, a como utilizar este corpo para a prática de exercícios físicos, não menos importante, mas não creio que seja só isso, é preciso mais, é um modo, uma investida superficial.

O professor assume o papel de contribuir na edificação do conhecimento da criança, cujo objetivo é buscar a construção de um público ávido em suas mais distintas formas de expressão. O corpo pode ser um rico manancial no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando um novo diálogo sobre os diversos contextos do sujeito.

No modo de ensinar contemporâneo o professor tem a possibilidade de utilizar-se dos recursos que achar necessário para potencializar seus alunos para o despertar de práticas que possibilitem reflexões, intervenções de forma inventiva e instigadora e discorrer sobre o corpo como instrumentos que ofereçam aos docentes e discentes possibilidades de explorar, de distintos modos, o aprendizado em detrimento a uma atitude e de métodos que possibilitem criar ambientes solícitos ao ensino potencializando a criatividade e lúdico do educando possibilitando um derrame que extravase de forma consciente e inventiva seu modo de se expressar. Ao trabalhar com tais conceitos, exige do educador um envolver-se, um questionar ações acerca do corpo e da corporeidade, um pensar sobre o assunto em contextos que manifestam-se incidentes, não só em sala de aula, mas em um contexto mais amplo, pensar sobre as questões que envolvem o corpo na sociedade desta época.

Realizo cartografia quando regresso nas leituras e escritas deste texto e o refaço, uma, duas, três ou mais vezes, desta forma não sou mais a mesma de antes, porque sempre acrescento coisas novas, retiro o que já está gasto, observo com outros olhos estas linhas e repenso sobre este corpo que tanto me inquieta, vejo outras possibilidades de pensar práticas docentes que interajam com este corpo dócil que está sendo sentado nas classes de sala de aula gritando, pulando, sacudindo-se, pedindo para ir ao banheiro uma, duas, três ou mais vezes. Ando por caminhos que não são mais os mesmos. “O cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014, p. 61).

Encerrando (por agora...)

Ao tempo que cada sociedade que se forma, de tempos em tempos, percebemos os novos contrastes que se fundam e as marcas que se tornam visíveis nos costumes,

nas vestimentas, e temos/percebemos nos corpos mais evidentemente tais mudanças. O trabalho de pesquisa ao qual se refere este texto encontra-se em andamento, no entanto, esta escrita trouxe algumas reflexões acerca de assuntos referentes ao corpo, e como este tema gera discussões, a partir da compreensão que temos na ciência a qual estamos imbricados, por exemplo, às práticas pedagógicas docentes, práticas de sala de aula nas series iniciais, observadas desde um remoto período, enquanto graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais que provocam inquietações que ainda seguem pulsantes e fortes no que trata sobre estes temas, tendo a cartografia como proposta de método de pesquisa buscando compreender este corpo como é pensado, se é, no contexto de sala de aula.

Ao refletir justificativas sobre o estudo deste tema neste trabalho e sobre a opção de argumentos indicativos ao corpo pretende-se com isso potencializar reflexões sobre ajuizamentos sociais, que desde a infância forjam sujeitos. Neste trabalho buscou-se trazer reflexões sobre o corpo em sala de aula, trazendo a discussão observações de autores que problematizam este tema, e contextualizam sobre a beleza do corpo, e este corpo pós-orgânico, e alio a estas falas inquietações observadas em sala de aula enquanto este corpo é manancial de possibilidades aos professores e alunos a ser explorado de diferentes formas, em prol ao processo de aprendizagem de técnicas, expressões e a fruição, potencializando o lado ‘criador’ e lúdico da criança para que transborde e extravase de forma consciente e criativa.

Potencializar reflexões sobre assuntos relacionados ao corpo e a corporeidade, são necessários. A educação sobre o corpo, atualmente, assume um papel significativo como recurso nas práticas pedagógicas, pois o corpo é fluido, líquido, alterando-se e formando-se, a partir de novos conceitos cotidianos.

Pensar o corpo, atualmente, assume um papel significativo como recurso nas práticas pedagógicas; sendo que o corpo é fluido, líquido, alterando-se e formando-se, a partir de novos conceitos cotidianos, para tanto é preciso que exista sensibilidade e referencial teórico adequado para tratar com o referido tema.

Referências

AHLERT, A. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. *Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681- 5653 - nº. 56/1–15/07/2011. In: Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf>> acesso em 16/06/2012.

CAMPELLO, R. L. G. *Cartas para ler e escrever. Cartografando uma prática de ensino*. 2016. 78f. Dissertação (mestrado) - Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

COUTO, E. S. *As façanhas dos extremos. O triunfo do corpo nas atividades físicas e esportivas radicais*. In *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Eivaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.)*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v.1*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

- FERREIRA, F. R. *Ciência, arte e cultura no corpo: A construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas*. Editora CRV. Curitiba – Brasil. 2011.
- FOUCAULT, M. *Historia da sexualidade I. A vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. in. Do original em francês: *Histoire de la sexualité I. la volonté de savior*.
- GUTTERRES, B. R. *Lições sobre corpos e estilos de vida nos anúncios publicitários de academias de ginástica*. 2012. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: < <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM150.pdf> > acessado em 15/09/15.
- KASTRUP, V. *O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção* In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf>> acessado em 30/08/2015.
- LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*/ David Le Breton; tradução Marina Appenzeller. – 6ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LOURO, G. L. *Desafios*. in *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas*/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.
- MATURANA, H. R. - *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia* / Humberto R. Maturana, Gerda Venden. Zöllner; tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. – São Paulo: Ed. Palas Athenas 2004.
- PEREIRA, A. L. *Do “cuidado de si” nas ginásticas de academia*. In: GOMES, Rui Machado et al. (Orgs.). *O corpo e a política da vida*. Lisboa: Editora Rui Machado Gomes, 2010.
- POZZANA, L. *A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade*. In *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum/organizado por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco* – Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (2).
- SANTAELLA, L. Pós-humano Por quê? *Revista USP*, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/74/09-luciasantaella.pdf>> acessado em 02/09/15.
- SIBILIA, P. *Imagens de corpos velhos. A moral da pele lisa nos meios gráficos e audiovisuais*. In *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas*/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.
- SOUSA, H. H. L. de. Vygotsky e o brinquedo: corporeidade e aprendizagem. *Comunicações. Piracicaba*. v. 8, n. 1, p. 192-196, jun. 2001.

SOBRE OS AUTORES

Alberto d'Ávila Coelho Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas – IFSUL; Dep. de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação Membro dos Grupos de pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia. EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL ArteVersa - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - CNPq/FACED/UFRGS

Amélia Teresinha Brum da Cunha Doutora em Educação. Bolsista Pós-Doc. no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPEL). Membro do Conselho Editorial da Revista Cadernos de Educação/UFPEL. Áreas de interesse: gênero e educação; políticas educacionais; currículo; formação docente.

André Luis Ferreira Andrejew Graduação em Matemática Aplicada e Computacional; Mestre em Ciência da Computação e Doutor em Informática na Educação. Atualmente é professor do departamento de educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Carla Gonçalves Rodrigues Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL.

Carla Vargas Bozzato Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Catiúscia Daniela Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Cynthia Farina Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, coord. do GP Educação e Contemporaneidade: Experimentações com Arte e Filosofia (EXPERIMENTA); Prof.^a do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL Pelotas RS, Brasil.

Denise Nascimento Silveira UFPEL - Universidade Federal de Pelotas; Instituto de Física e Matemática – IFM; Departamento de Matemática e Estatística – DME Campus Universitário Capão do Leão – RS - BRASIL

Fabrcio Monte Freitas Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG/ UFSM/UFRGS/Unipampa; Lic. Matemática – Mestre em Educação. SEDUC RS – EEEM Dr. Augusto Simões Lopes; Pref. Mun. de Pelotas – EMEF Antônio Joaquim Dias; Colégio Sinodal Alfredo Simon

Haidi Werhmann Reinar Steinle Psicopedagoga Clínica e Institucional.

Josimara Wikboldt Schwantz Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL - PPGE.

Jorge Garcia Mestre em Educação pelo curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – MPET- IFSUL;. Especialista em educação – IFSUL. Graduado em licenciatura e bacharelado em Filosofia da Universidade Católica de Pelotas – UCPel.

Juliana Boanova Souza Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES; Pertence ao grupo de professores do Projeto de extensão Desafio pré-vestibular da UFPEL.

Jussara Senna Costa Duarte Mestre em Educação e Tecnologia – IFSUL; Especialista em Educação – IFSUL Especialista em EAD – UCB; Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia, Experimenta/ CNPq/ IFSUL.

Lidiane Maciel Pereira Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e Mestranda no Programa de Pós Graduação desta mesma Universidade. Atualmente busca por temáticas ligadas a educação inclusiva e educação Matemática.

Luis Roberto Volz de Oliveira Docente de Linguagens e suas Tecnologias com formação em Lingüística.

Maicon Farias Vieira Mestre em Educação e Tecnologia: Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSUL – Rio-Grandense – Campus Pelotas - RS. Professora Estadual de Língua Portuguesa em Pelotas - RS. Participante do Grupo de pesquisa Discurso Pedagógico.

Marcio Nilander Ávila Barreto Mestre em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia MPET- IFSUL – Rio-grandense Campus Pelotas. Acadêmico de Pedagogia FAE/ UFPEL. Graduado em Administração. Especialista em Gestão de Pessoas e. Membro do GP Discurso Pedagógico.

Marta Lizane Bottini dos Santos Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pós-graduada em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA; Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFPEL

Neemias de Oliveira Steinle Docente de Linguagens e suas Tecnologias e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com formação em Lingüística, Pedagogia, Psicopedagogia.

Ronaldo Luís Goulart Campello Mestre em Educação e Tecnologia – IFSUL; Especialista em Educação – IFSUL Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia, Experimenta / CNPq/ IFSUL. Graduando em Licenciatura em Geografia UFPEL Pelotas – RS; Pedagogo pela ULBRA. Poeta.

Ursula Rosa da Silva Dr.^a em Educação. É líder do grupo de pesquisa *Caixa de Pandora: Estudos em Arte, gênero e Memória* (CNPq/UFPEL), Atua na área de ensino da arte, com ênfase em filosofia da arte, crítica de arte, cultura visual, gênero, estética e cotidiano na contemporaneidade. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas – RS

Vera Lúcia Cardozo Bagatini Mestre em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia MPET- IFSUL – Rio-grandense Campus Pelotas - RS. Graduada em Letras – Habilitação Espanhol – pela UFPEL, professora da Rede Municipal de Pelotas - RS.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-00-0

