



PIBID EM MOVIMENTO: TRÂNSITOS E MIXAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DA DOCÊNCIA



**Roselane Zordan Costella
Andrea Hofstaetter
Luciane Uberti
(Organizadoras)**



PIBID em movimento
Trânsitos e mixagens na formação
inicial e continuada da docência

**Andrea Hofstaetter
Luciane Uberti
Roselane Zordan Costella
Organizadoras**

PIBID em movimento

Trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência

**E-book
2ª edição**



2018

© Das organizadoras – 2018
ro.paulo@terra.com.br

Editoração: Oikos

Capa: Umbelina Barreto

Revisão: Carlos A. Dreher

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P584 PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência [e-book]. / Organizadoras Andrea Hofstaetter, Luciane Uberti e Roselane Zordan Costella. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

207 p.; il., 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-764-0

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. I. Hofstaetter, Andrea. II. Uberti, Luciane. III. Costella, Roselane Zordan.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Fluxos e movimentos na Iniciação à Docência da UFRGS	7
<i>Andrea Hofstaetter</i>	
<i>Luciane Uberti</i>	
<i>Roselane Zordan Costella</i>	
Escambo de ideias: ações performáticas colaborativas do subprojeto Teatro	21
<i>Aline Ferraz</i>	
<i>Vera Lúcia Bertoni dos Santos</i>	
Roda de conversa: visualidade na contemporaneidade	34
<i>Umbelina Barreto</i>	
A leitura, a docência, logo... a escrita	55
<i>Lisete Regina Bampi</i>	
<i>Andréia Dalcin</i>	
<i>Francisco Egger Moellwald</i>	
Dança na escola: fazeres e desafios	66
<i>Flavia Pilla do Valle</i>	
<i>Carolynne Lima Vieira</i>	
<i>Aline Rosa de Fraga</i>	
<i>Caroline Turchiello da Silva</i>	
Lúdico e vivência esportiva: possibilidades de um exercício cidadão	74
<i>Clézio J. S. Gonçalves</i>	
<i>Thobias Pleisniak</i>	
As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica	89
<i>Rogério da Cunha Voser</i>	
Por que valorizar uma pedagogia da cooperação?	
Experiências pibidianas no ensino-aprendizagem de língua francesa	104
<i>Sandra Dias Loguercio</i>	
<i>Diana Rocha</i>	
<i>Débora Dias</i>	

Uma experiência pelo subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS: relatos e seminários	127
<i>Ana Laura Horbach, Caroline Ramires, Fernanda Brito, Giovana Oliveira, Hury Dalberto, Leonardo Rava, Maíra Blume, Natália Antunes, Vitória Geller e Monica Nariño Rodríguez</i>	
O texto como elemento integrador da leitura, da escrita e da análise linguística: elementos orientadores em projetos PIBID Língua Portuguesa UFRGS	137
<i>Jane Naujorks Lucia Rottava</i>	
Políticas Higienistas e o caso da Colônia Africana de Porto Alegre: o ensino de história pela análise de fontes no subprojeto História do PIBID-UFRGS	150
<i>Guilherme Lauterbach Palermo Manuela Perondi Pavoni</i>	
Sexualidade: o que a biologia tem a dizer?	171
<i>Caroline Tavares Passos Filipe Ferreira da Silveira Daniela Pavani Maria Cecilia de Chiara Moço Rosimeri Aquino da Silva</i>	
Tragédia de Mariana 2015: diálogos entre a filosofia, a química, a música e a biologia	190
<i>Leonardo Sartori Porto, Maria Cecilia de Chiara Moço, Marília Raquel Albornoz Stein, Tania Denise Miskinis Salgado, Ana Carolina Lima de Oliveira, Gabriela Ifran, Guilherme Pez Jaeschke, Letícia Gomes, Lucilene Rodrigues de Carvalho, Marcia Gabrielle Rodrigues Laux, Maria Carolina Gurgacz, Mariany Pereira, Melina Teixeira Medeiros, Rafael Gama e Rafaela Antunes Nunes</i>	

Fluxos e movimentos na Iniciação à Docência da UFRGS

Andrea Hofstaetter¹

Luciane Uberti²

Roselane Zordan Costella³

Este texto tem a difícil tarefa de introduzir o leitor no percurso intencional, experiencial e formativo que origina este livro. Isto porque se trata de apresentar a composição de um livro resultante das reflexões feitas durante o XIV Seminário Institucional do PIBID-UFRGS, ocorrido de 07 a 11 de agosto de 2017. Tarefa difícil, especialmente, frente à intensidade do que foi vivido e experimentado nas manhãs, tardes e noites do evento.

Os textos que compõem esta publicação são oriundos das atividades e dos debates ocorridos durante a realização do referido Seminário, intitulado *PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência*. Neste Seminário foram oferecidas formações continuadas por todos os 19 subprojetos do PIBID-UFRGS, algumas em cooperação entre mais de um subprojeto. Além das formações continuadas, que ocorreram em forma de oficinas ou de debates sobre temáticas diversas e, ainda, em saída de campo e atividades especiais, foram proporcionados momentos de encontros e discussões em Rodas de Conversa e em uma Feira de Ideias. O Seminário foi aberto a projetos do PIBID e interessados de outras instituições de ensino superior, a estudantes de cursos de licenciatura, a professores das redes públicas e da rede privada de educação, bem como a interessados em geral.

Este Seminário nasceu do imaginário dos alunos bolsistas de iniciação à docência, foi pensado em conjunto com todos os subprojetos da universidade. O seu formato, portanto, foi definido por um grupo de trabalho de bolsistas pibidianos de iniciação à docência, junto à coordenação insti-

¹ Professora do Instituto de Artes da UFRGS, Coordenadora de Gestão do PIBID-UFRGS.

² Professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Coordenadora de Gestão do PIBID-UFRGS.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Coordenadora Institucional do PIBID-UFRGS.

tucional e pedagógica do projeto. Importa destacar que muitas das atividades do evento foram planejadas ainda durante o ano de 2016. Por questões de ordem diversa, como falta de espaço físico e ocupação dos prédios da universidade, o evento foi prorrogado por duas vezes. Mas a beleza do planejamento coletivo e partilhado não tardaria a nos surpreender. E foi exatamente isso que ocorreu nesta semana de encontros de formação inicial e continuada de docentes.

Entre discussões, reflexões e temperos, provindos das diversas vivências, o desenho foi se reconfigurando ao longo de 2017. Intitular o evento de *Pibid em Movimento* significa, entre outras coisas, a vontade da continuidade do projeto, de manter o projeto em movimento. Referir-se a *trânsitos e mixagens* no subtítulo, às misturas e às correlações valida a diversidade e os diferentes modos de ver e pensar a escola. Este ver e pensar a escola sempre embebido pelo brilho dos olhos de todos que compõem o PIBID na universidade, para significar o cotidiano escolar.

Rememorar, recontar, registrar os momentos vividos é o objetivo deste livro. Tornar disponível ao acesso e à memória um pouco do que cada um viveu, o que cada momento do evento possibilitou, o que cada subprojeto pôde refletir e provocar nos participantes. E aqui eis o objetivo deste primeiro texto: circunscrever, ainda que minimamente, o que fizemos durante a referida semana de formação, detalhada pelos demais artigos que compõem tal produção.

Começamos pela abertura. A abertura estava repleta de camisetas pretas, cor que identifica o PIBID-UFRGS, carregadas de coração e valor, suor e dedicação. Um mar de pibidianos marcou presença e ouviu atentamente sobre os caminhos da educação por meio dos meandros que vêm sendo traçados nas perspectivas de governo atuais. Assistiram apresentações dos alunos da Educação Básica, ouviram atentamente as propostas e mergulharam no evento.

O Seminário que deu origem a este livro extravasou criatividade e trabalho, mistura de conhecimento com o poder de criação, até mesmo em ocasiões de confraternização, pois a pausa para lanche foi planejada minuciosamente. O Subprojeto de Artes Visuais provocou os participantes com dois momentos diferentes: um deles se chamou *Chá com arte*, em que foram oferecidos pães com pastas, preparadas pelos bolsistas, feitas de especiarias, de misturas de ervas, sabores e cores, e dispostas em aquários que, ao fundo, mostravam uma obra de arte. O momento foi regado com chás, igualmente preparados com dedicação e sensibilidade, misturando sabores, per-

fumes e cores às bolinhas de sagu que poderiam ser degustadas. O segundo momento proporcionado pelos subprojeto de Artes Visuais foi planejado para encerrar o Seminário. O grupo organizou e ofereceu o *Pipocando o Seminário...*, com pipocas nada comuns, pois também carregavam essências diferenciadas com sabores marcantes. As mesas foram postas de forma artística, convidando os participantes à reflexão. As experimentações possibilitadas mostrariam que as ideias movimentadas na semana do evento ficariam por muito tempo provocando o pensamento dos participantes.

Nas Rodas de Conversa foram tratados os temas: feminismo, educação popular, gênero e sexualidade na escola, cultura indígena e afro-brasileira, ocupação nas escolas, língua como instrumento de poder, escola na contemporaneidade e visualidade na contemporaneidade. Esses temas foram escolhidos pelos bolsistas de iniciação à docência, sendo considerados de importância para a atuação nas escolas no momento atual, pois tratam de assuntos que surgem durante a atuação na educação básica e nas comunidades escolares, emergentes nos contextos de atuação do projeto. Para cada tema, um grupo de bolsistas e coordenadores, não necessariamente do mesmo projeto, organizou um roteiro de discussões, preparando-se para debater o tema em forma de diálogo com todos os participantes inscritos. Cada grupo trouxe suas referências e experiências de abordagem do tema no cotidiano da escola.

A Feira de Ideias foi concebida como um tempo e espaço de compartilhamento dos saberes construídos pelos estudantes de licenciatura, bolsistas do PIBID e seus supervisores e coordenadores, bem como dos estudantes da educação básica junto aos quais atuam, no decorrer do trabalho de cada subprojeto e em seus processos de apropriação do fazer docente na especificidade de cada área de conhecimento e de cada disciplina. Nesta Feira, cada subprojeto apresentou aspectos de sua atuação e da fundamentação reflexiva de seu trabalho, dando a ver a forma de organização e desdobramentos de sua inserção nas escolas conveniadas. O resultado desses encontros mostrou o quanto é realizado em cada contexto de trabalho e o significado que os processos produzem para cada participante. Uma palavra que ajuda a traduzir o que foi visto, ouvido e experimentado nesta proposta da Feira poderia ser “encantamento”.

As formações continuadas também foram momentos muito intensos, em que foi possível abarcar muitas reflexões sobre o fazer docente e a aprendizagem, a partir de variados enfoques. Através dos títulos das formações é possível perceber a riqueza e a variedade de temas e abordagens. As

formações intitularam-se: A cor na educação – oficina teórico-prática de artes visuais (Artes Visuais); Com que imagens estamos construindo/desconstruindo nosso processo de desenvolvimento? (Artes Visuais); Educação e conflitualidades contemporâneas: violência, gênero, classe social, raça e etnia (Ciências Sociais); O mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: processos e retrocessos cotidianos (Pedagogia EJA); Leitura, letramento e gênero: uma relação entre teoria e prática ancorada na linguística sistêmico-funcional (Português); Letramento cartográfico – leitura e interpretação do espaço (Geografia); Educação para o sensível: tematizando direitos humanos nos anos iniciais (Pedagogia Anos Iniciais); Pelos territórios negros de Porto Alegre – Saída a campo (História); Da docência na iniciação da escrita: matemática, então? (Matemática); Degustação teatral: práticas lúdicas e jogos dramáticos (Teatro); Modalidades organizativas do trabalho pedagógico nos anos iniciais (Inter Sede); Tragédia de Mariana 2015: diálogos entre a filosofia, a química e a música (Filosofia, Química e Música); Pedagogia de projetos e experiências do PIBID em sala de aula na língua estrangeira (Espanhol e Francês); Vivências lúdicas e esportivas – aprendizagem e cidadania (Educação Física); Dança na escola: fazeres e desafios (Dança); O universo das ciências (Inter Vale, Biologia e Física).

Foi possível vivenciar, em algumas dessas formações, a integração de saberes e a construção de um olhar entrelaçado, entre diferentes campos de conhecimento, para abordagem de uma mesma questão problemática – de interesse para a educação, tanto na formação inicial de professores quanto na formação continuada e, sobretudo, para a formação na educação básica.

Os temas propostos dão a ver preocupações com questões sociais e com a formação da cidadania e do pensamento crítico. Dão conta de uma atuação consciente no âmbito das escolas-campo, apontando para a relação que existe entre a prática no contexto escolar e as reflexões que vêm sendo realizadas pelos grupos de trabalho em cada subprojeto e, dedutivamente, pelos cursos de formação de professores – as licenciaturas. Esta relação entre reflexão e ação remete ao pensamento de Paulo Freire, para quem

...a educação para a liberdade implica, constantemente, permanentemente, o exercício da consciência, voltando-se para si mesma com vista a descobrir-se a si própria nas suas relações com o mundo, tentando explicar as razões que possam esclarecer a situação concreta do homem no mundo. Mas isto não é suficiente. É importante salientar que a reflexão por si só não é suficiente para o processo de libertação. Nós precisamos da atuação, ou, por outras palavras, precisamos de transformar a realidade em que estamos inseridos. Mas, para transformar a realidade, para desenvolver a minha ação so-

bre a realidade e transformá-la, é necessário conhecer essa mesma realidade. Em função disto a minha práxis é, necessária e constantemente, a unidade entre a minha ação e a minha reflexão. (FREIRE, 1974, p.26)

Entre os objetivos do Seminário ressalta-se a intenção de contribuir para a criação de fluxos e movimentos entre diferentes pontos de vista, epistemológicos e conceituais, entre campos de conhecimento com histórias diferentemente construídas ao longo do tempo. Pretendeu-se proporcionar conexões, mixagens, mesclas, trânsitos entre as diferentes áreas e disciplinas da formação escolar, com o intuito de provocar movimentos e rearranjos produtivos e provocadores de novos pensamentos e ações. Dessa forma, também, foram criadas possibilidades de conhecer uns aos outros e sua forma de atuar sobre a realidade.

Entendemos que é somente através da conjugação de diferentes saberes que podemos compreender o mundo, a vida, os problemas que nos assolam no cotidiano ou nos maravilhamos com aquilo que nem sequer pensávamos existir... Entendemos, também, que é vital para a produção de conhecimento, tanto de cada área quanto do saber docente, a confrontação com o outro, com o diferente, com aquilo que causa estranhamento – ou com aquilo que soa familiar... E acreditamos que, cada vez mais, necessitamos nos aperceber da dimensão política e ética de nossa atuação, que só se concretizará na relação entre as pessoas e entre saberes diversos. De acordo com Edgar Morin,

...a única maneira de salvaguardar a liberdade é que haja o sentimento vivido de comunidade e solidariedade, no interior de cada membro, e é isso que dá uma realidade de existência a uma sociedade complexa. Portanto, a solidariedade é constituinte desta sociedade. O pensamento que une o modo de conhecimento se prolonga para o plano da ética, da solidariedade e da política. Há uma ética da complexidade que é uma ética de compreensão. (MORIN, 2006, p. 18)

As formações continuadas, as Rodas de Conversa e a Feira de Ideias, neste Seminário, constituíram-se como espaços de conhecer o outro, de compreender formas diversas de pensamento e atuação, de conjugar diferenças, de exercitar a solidariedade e o sentimento de comunidade, no sentido de unir forças para a elaboração de estratégias de atuação, de caráter transformador, sobre a realidade.

O Seminário proporcionou muitos momentos de aprendizagem e de afecções, sendo que cada um saiu dele com muito mais para trocar e buscar. O momento final do encontro foi uma grande festa, em que vários grupos se propuseram a apresentar algo de suas produções no decorrer do seminário.

rio ou de suas práticas reflexivas em movimento, num momento chamado de Invenções dos pibidianos. Neste momento, houve canto, dança, encenações, poesia e a celebração dos encontros e da vontade de seguir aprendendo uns com os outros. E seguimos, compreendendo que o ser humano é “uma rede de relações, [...] um movimento constante, fluxo de energia em processo de mudança” (SANTOS, 2003, p.116)

Podemos ler, nos textos que seguem e em suas entrelinhas, o quanto foi possível realizar trocas e provocações, abrindo brechas e levantando mais perguntas para pensar no trabalho e nos processos de construção da docência e de atuação na escola/sociedade. Nós nos construímos através do contato com o outro e conhecendo suas experiências e modos de lidar com as questões da educação e da vida.

O subprojeto teatro disserta sobre os encontros da tarde inaugural do evento no artigo intitulado *Escambo de ideias: ações performáticas colaborativas do Subprojeto Teatro*, de autoria de Aline Ferraz e Vera Lúcia Bertoni dos Santos. As autoras destacam a riqueza das trocas e das experiências vividas entre professores de teatro em formação e seus espectadores, aqueles que visitavam a sala do escambo, ao fundo do corredor do terceiro andar da Faculdade de Educação. Em tal sala, os *performers* ocuparam seus lugares previamente, dispuseram objetos e assumiram posturas para a interação pretendida. Da entrada pelo corredor, passando pela percepção, ainda distante, da iluminação reduzida na sala, às ações performáticas, propriamente ditas, dos bolsistas pibidianos experimenta-se e se experimenta. Enfim, as interações possibilitadas são narradas no texto, demonstrando a potência do fazer artístico. A abordagem das autoras faz reviver as sensações dramáticas lá possibilitadas, e ativa, ainda mais uma vez, as memórias reais ou fictícias lá experimentadas e dissemina sentidos para o diálogo com o outro.

No texto intitulado *Roda de conversa: visualidade na contemporaneidade*, Umbelina Barreto discorre sobre os diálogos e reflexões produzidos pelo grupo de licenciandos e professores de diversas áreas de conhecimento, presentes na roda de conversa sobre questões da visualidade na contemporaneidade, organizada pelo subprojeto de Artes Visuais e seus bolsistas. O diálogo entre os participantes traz a relação de diferentes campos com a questão da visualidade, sendo construídas, durante o mesmo, narrativas produtoras de sentido para a imagem: como texto a ser lido, como entrelaçamento entre espaços e tempos, como linguagem, como forma simbólica, produzida por diferentes sujeitos e de diferentes origens.

A imagem é forma de pensar, híbrida, não linear. Entrelaça-se com outras formas de discurso, é construída e desconstruída nas práticas hipertextuais experimentadas na cultura digital e nas relações entre culturas diversas. O grupo questionou-se sobre como apropriar-se da “espessura” de uma imagem, no sentido de fazer a leitura das camadas que a compõem, considerando que na contemporaneidade há uma intensidade tanto da presença de imagens quanto da presença, nelas, de camadas de sentido – das quais nem sempre se sabe a origem, a procedência ou a finalidade.

Outra questão discutida pelo grupo foi a presença e a potencialidade das imagens na aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o excesso de imagens pode cegar o olhar, as imagens quando lidas proporcionam acesso ao invisível que as constitui. Há diferenças entre ver e olhar. E o modo como olhamos pressupõe escolhas de acesso à imagem e às suas camadas de sentido – que vão construindo sentidos, também, através da atuação intencional do olhar, em um processo de significação. Este processo tem a ver com o sujeito e com a cultura na qual está inserido. A visualidade pressupõe o corpo e tem papel ativo na aprendizagem. A imagem é sempre uma invenção que se abre à atribuição de sentidos e que nos atinge em nossa experiência vital, ressalta a autora. A visualidade não é questão somente do campo das artes visuais, mas de todas as áreas de conhecimento, que operam através do uso do discurso imagético.

A leitura de imagens também foi objeto de estudo e exercício prático na formação continuada proposta pelo subprojeto de Matemática, intitulada *Da docência na iniciação da escrita: matemática, então?* No texto desta publicação, *A leitura, a docência, logo... a escrita*, os autores Andréia Dalcin, Francisco Egger Moellwald e Lisete Regina Bampi relatam e refletem sobre as ações de ler, escrever, ensinar e aprender – desde um ponto de vista de professores e estudantes de Matemática, mas compreendendo a docência como ato de reinvenção constante. Propondo um diálogo entre o passado e o presente, tratando de prática docente e experiências escolares, partiram da análise sobre imagens fotográficas da primeira escola normal do Rio Grande do Sul, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, fundado em 1869, e que é atualmente campo de atuação do subprojeto Matemática do PIBID-UFRGS. As fotografias, das décadas de 1940 a 1970, foram vistas como portadoras de indícios de uma história anterior e ponto de partida para discutir questões relativas ao papel da docência, da mulher e da escola no presente.

Foram utilizados também textos e excertos de textos de alguns autores, como Manoel de Barros, Clarice Lispector, Marcel Proust e José Sara-

mago, relacionados às discussões e à leitura das fotografias, para produzir entrelaçamentos e disparadores de uma escrita singular acerca da docência e do aprender. O fazer docente guarda uma analogia com o fazer artístico, em que cada ato é invenção de si e do mundo, apontando para aquilo que está imerso numa certa obscuridade. Importa saber olhar e enxergar algo através de brechas para possíveis devires.

A formação continuada do subprojeto Dança articulou-se como mesa-redonda, para a qual foram convidadas professoras de dança, atuantes na educação básica, em escolas da rede pública. As narrativas das professoras, sobre suas práticas na realidade escolar, serviram de mote para uma forma de leitura dos contextos de formação e de atuação dos professores de dança – componente curricular recentemente incluído nos currículos escolares e na formação de profissionais do magistério. Os cursos de Licenciatura em Dança são muitos recentes no Estado. Os tópicos destacados pelas autoras do texto *Dança na escola: fazeres e desafios*, escrito por Aline Rosa de Fraga, Caroline Turchiello da Silva, Carolynne Lima Vieira e Flavia Pilla do Valle, dão a ver parte das problemáticas desse campo da atuação docente. São eles: O mundo da escola não é o mundo das “bailarinas cor de rosa”, Brincadeira é coisa séria, Afetividade e Frustração.

O texto é rico em reflexões sobre as expectativas do estudante de licenciatura em dança diante da prática docente, sobre os mitos e preconceitos a respeito de quem escolhe fazer dança no contexto universitário e no contexto escolar, sobre as idealizações e frustrações presentes na formação e na atuação profissional do professor de dança, mas, sobretudo, na constatação a partir das práticas vivenciadas nas escolas da rede pública – vale ressaltar – sobre a importância e as contribuições que a dança produz na aprendizagem e nas relações interpessoais no âmbito escolar. A dança muda as relações com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o corpo da escola. Inclui a dimensão do prazer e do afeto, constrói vínculos entre as pessoas e transforma e renova aqueles que a experimentam. A dança, assim como todos os outros componentes curriculares, da área das artes ou não, é extremamente importante para a formação do ser humano, tornando-o mais apto a ler o mundo e a produzir sentidos para as suas experiências.

Outra reflexão que se debruça sobre a construção da cidadania, tendo o corpo como o lugar, por excelência, da educação, é trazida pelos autores Clézio J. S. Gonçalves e Thobias Pleisniak no texto *Lúdico e Vivência Esportiva – Possibilidades de um exercício cidadão*. Este texto apresenta o objeto de estudo da oficina realizada durante o Seminário. Foi intenção dessa pro-

posta trabalhar com os conceitos de ludicidade, esporte e outros a eles relacionados, numa perspectiva de experimentá-los corporalmente, contribuindo para a ampliação da consciência corporal de cada participante. Pretendeu-se abordar experiência lúdica e vivência esportiva como “espaços de exercício cidadão e não apenas de submissão às regras capitalistas de produção”, conforme os autores.

O texto faz refletir sobre as formas de compreender o esporte, suas regras e características competitivas na vivência escolar, bem como os aspectos ligados à ludicidade e ao prazer que essas vivências proporcionam. Há alguns mal entendidos e mitos que devem ser questionados. A prática de esportes e as atividades corporais, que sempre envolvem as relações entre pessoas, vão se transformando culturalmente, não se constituindo como práticas imutáveis e descoladas daqueles que as praticam. Essas práticas estimulam a cooperação e criam laços entre os participantes, fazendo parte importante das aprendizagens para conviver socialmente e conhecer-se a si mesmo.

É papel da escola e dos educadores refletir sobre as possibilidades de convivência, sempre mediadas por arranjos e estabelecimento de “regras” aceitas por todos. A escola também educa para a vida e para tudo aquilo que é necessário no confronto com o outro e com os próprios impulsos. A educação sempre passa pelo corpo e por suas relações no laço social. É o que também nos faz pensar o texto de Rogério da Cunha Voser. Em *As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica*, o autor descreve como o fenômeno esportivo infantil tem sido motivo de estudos e questionamentos na área da Educação Física. O texto argumenta que é preciso respeitar os princípios metodológicos que correspondem à faixa etária dos alunos, bem como ao ideário esportivo, qual seja, o de usar o esporte como um meio e não um fim em si mesmo. Por fim, o texto entende que é de fundamental importância o fato de as atividades físico-desportivas desenvolverem um trabalho educativo que aborde os aspectos humano, dialógico e integrador que lhes são próprios.

A educação para viver em sociedade, com atitudes de colaboração – portanto, envolvendo ética e política – é foco do texto produzido a partir da formação continuada dos subprojetos Francês e Espanhol. As autoras Débora Dias, Diana Rocha e Sandra Dias Loguercio trazem, no texto *Por que valorizar uma pedagogia da cooperação? Experiências pibidianas no ensino-aprendizagem de língua francesa*, a proposta a partir da qual atuam no Colégio Estadual de Ensino Médio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. Trata-se de

uma metodologia de trabalho ou estratégia de ensino que fomenta a aprendizagem cooperativa. Com origem no contexto norte-americano, esta proposta vem sendo estudada e praticada pelos bolsistas do subprojeto Francês, sendo avaliada como muito apropriada para a promoção da integração social, da convivência com a diversidade, da interação entre os estudantes e professores de todas as etapas escolares e do respeito às diferenças.

No texto são apresentados o conceito de aprendizagem cooperativa e alguns exemplos de seu uso nas práticas escolares ao trabalhar com a língua francesa. São comentados alguns aspectos básicos que fazem parte dessa proposta, como a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as habilidades cooperativas e o papel do professor. Também são apresentados dados de uma pesquisa com os participantes do subprojeto sobre os efeitos dessa forma de trabalho sobre sua atuação e sua formação. De maneira geral, os estudantes relatam que aprenderam muito, no sentido de compartilhar tarefas, contribuir com o grupo de trabalho, assumir a importância de sua participação e colaborar na realização dos projetos.

De maneira semelhante, ao relatar experiências com os estudantes da educação básica, constatou-se que ao trabalhar com esta estratégia de ensino foi possível um envolvimento muito maior dos estudantes com o objeto de estudo e uns com os outros. Depois de vencer resistências iniciais e esperadas, os grupos avançam na aprendizagem e melhoram a convivência, concluindo-se que as atitudes de cooperação e colaboração interferem de modo muito positivo na autoestima, no exercício da autonomia e no protagonismo dos processos de aprendizagem. É uma forma, também, de superar o individualismo e a exclusão. Não é a solução para todos os problemas de aprendizagem e de convivência, mas, nos dizeres das autoras, esta proposta “oferece alternativas para um ensino preocupado com a formação de cidadãos empáticos, abertos ao outro e responsáveis por seus atos e os efeitos destes para o coletivo”.

A participação de todos no Seminário Institucional *PIBID em movimento*, como o significamos, foi abordada de forma a rememorar e refletir sobre os importantes momentos vividos. O subprojeto Espanhol também colocou-se a pensar sobre a forma pela qual contribuímos formando docentes mais capacitados para a sua atuação. *Uma experiência pelo subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS: relatos e seminários*, de Monica Nariño Rodríguez e seus bolsistas de Iniciação à Docência, mostra a contribuição do PIBID na formação profissional e acadêmica do professor de Letras/Espanhol. No texto, a coordenadora de área e os bolsistas de iniciação à docência desta-

cam suas aprendizagens, apresentando reflexões sobre suas vivências. A reflexão proposta leva a concluir que é de fundamental importância a oportunidade dada pelo PIBID, ao aluno de graduação, de vivenciar, refletir, praticar, experimentar a realidade da escola pública desde o início do curso.

Mas não são poucas as perspectivas de análise que se mostram preocupadas com uma formação inicial de professores que esteja atrelada à realidade social e cultural dos alunos. O artigo de Lúcia Rotawa e Jane Naujorks, intitulado *O texto como elemento integrador da leitura, da escrita e da análise linguística – elementos orientadores em projetos Pibid-Língua Portuguesa da UFRGS* defende a pertinência do ensino da língua, e da linguagem e sua diversidade, que objetive a prática real de uso. Para as autoras, o ensino de língua deve ter como objeto as práticas pertinentes ao funcionamento de sua língua. As atividades propostas pelos pibidianos oportunizam aos alunos da escola pública uma experiência de aprendizagem estimuladora, ao realizarem atividades diversificadas com os textos em suas diferentes manifestações, tomando a língua do ponto de vista de sua funcionalidade.

O subprojeto de História realizou, durante o Seminário, a saída de campo Pelos territórios negros de Porto Alegre. Na publicação intitulada *Políticas Higienistas e o caso da Colônia Africana de Porto Alegre: o ensino de história pela análise de fontes no subprojeto História do PIBID-UFRGS*, os autores nos dão a ver uma proposta de aprendizagem realizada em uma das escolas de atuação. Guilherme Lauterbach Palermo e Manuela Perondi Pavoni apresentam de que forma trataram, em um projeto de estudos com quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio, o conteúdo referente aos primeiros anos do Brasil República. Escolheram abordar o conteúdo por meio de projetos de higienização social, pensando em fazer, desta forma, a abordagem de outros temas correlatos, como “especulação imobiliária, segregação racial, a formação dos bairros das cidades, e demais processos constitutivos da sociedade contemporânea brasileira”.

Este projeto de estudos articulou-se em torno de ações que visam, também, a construção da cidadania e uma forma de atuação consciente sobre a realidade a partir da capacidade de interpretá-la e ler as camadas de sentido que sustentam imagens, narrativas e ações desencadeadas por agentes sociais, com menor ou maior poder. A proposta pautou-se pela “discussão das relações étnico-raciais e culturais e a crítica sobre os projetos de modificações urbanas das cidades”, analisando-se um caso específico de Porto Alegre. Os estudantes foram levados, através de uma documentação resultante de pesquisa sobre o tema, a olhar para uma certa realidade histórica e

a estabelecer correlações entre acontecimentos do passado e acontecimentos do presente, exercitando o olhar crítico e reflexivo.

Deste modo, puderam expressar seus pensamentos sobre aspectos da vida em sociedade e da convivência entre diferentes. Puderam refletir sobre a função da História, ampliando a compreensão sobre o fato de que não se trata somente de recordar fatos, mas sim de refletir sobre os significados destes fatos e acontecimentos e os reflexos de sua ocorrência e do modo como foram e são tratados, para a vida de todos nós, no presente. Para os autores, “é trabalho da disciplina de História fornecer condições para que os jovens possam refletir criticamente sobre suas experiências, e para identificarem as relações de outros sujeitos, ao longo do tempo, de lugares e de culturas diversas”.

No texto de Caroline Tavares Passos, Filipe Ferreira da Silveira, Daniela Pavani, Maria Cecília de Chiara Moço e Rosimeri Aquino da Silva, intitulado *Sexualidade: o que a Biologia tem a dizer?*, é apresentada uma discussão sobre questões de gênero e sexualidade do ponto de vista das ciências biológicas, das ciências sociais e da história da sexualidade. O texto traz uma visão fundamentada sobre a diversidade sexual na natureza, apontando variadas formas de exercer relações sexuais, com funções de procriação e de preservação de diferentes espécies animais, bem como de interferência das funções sexuais na convivência de bandos e grupos sociais.

A abordagem feita questiona o fato de que toda a diversidade sexual observada no decorrer da evolução das espécies de diferentes seres vivos deixa de ser apresentada nos materiais e livros didáticos, que só focam comportamentos considerados “normais”, tendo o ser humano como objeto principal de estudo. As escolhas do que apresentar aos estudantes da educação básica são demarcadas por definições a partir de um certo ponto de vista. Desta forma poderão contribuir para uma visão estreita sobre certos aspectos da sexualidade humana, a partir de falsas premissas, como por exemplo, a de que a homossexualidade ou a troca de sexo vão contra as “leis da natureza”. Observa-se, na natureza, vários casos de relacionamento homossexual entre animais e também a possibilidade de alternar a produção de células reprodutoras, entre femininas e masculinas. As próprias denominações de feminino e masculino são trazidas como convenções utilizadas para nomear cientificamente diferenças observadas, sem que haja uma hierarquia de valor entre as mesmas.

A sexualidade do ser humano é abordada a partir de uma síntese de sua história, desde os primeiros grupos e as primeiras civilizações que se

organizaram socialmente. O sexo foi visto e experimentado de maneiras muito diversas em diferentes contextos de vida e em culturas com características bem diferentes. Aquilo que para uns foi considerado “normal”, para outros teve sentido diverso. Vários aspectos da organização social e das relações de poder entre extratos sociais e papéis atribuídos às diferentes identidades sexuais interferiram, no decorrer desta história, sobre os modos de atuar, viver, sentir ou reprimir comportamentos sexuais.

Este texto pode nos ajudar a refletir sobre algumas das candentes questões que assolam nosso cotidiano, em que é necessário mais e mais refletir sobre a importância de exercitar e ensinar a solidariedade, o respeito e a compreensão para com o outro. O que as ciências propõem em relação às formas diversas de vivenciar a sexualidade nas sociedades e em seus estudos sobre a biodiversidade e o meio ambiente, é a preservação do equilíbrio e da liberdade de manifestações diversas, garantido o direito de expressão e convivência entre diferentes modos de ser.

O compromisso social na formação de nossos licenciandos aparece em toda a extensão do Seminário e nas mais diferentes áreas de conhecimento. A oficina interdisciplinar de formação de professores sobre a tragédia ocorrida na cidade de Mariana, no ano de 2015, foi descrita e analisada no artigo intitulado *Tragédia de Mariana 2015: Diálogos entre a filosofia, a química, a música e a biologia*. Produzido pelos professores coordenadores dos referidos subprojetos e alguns de seus bolsistas de iniciação à docência, a temática inicialmente abordada pelo subprojeto de Química despertou o interesse dos coordenadores dos subprojetos de Música e de Filosofia, seguidos pelo interesse de uma das coordenadoras do subprojeto Biologia.

No texto, os autores relatam o desafio de planejar o trabalho interdisciplinar, pois cada área precisou entender o conceito em sua operacionalidade, compreendendo no que cada uma das áreas poderia contribuir. Os autores destacam que se surpreenderam com as contribuições de cada área, especialmente, “ao percebermos o quanto os enfoques das quatro áreas sobre a temática escolhida estavam naturalmente relacionados e eram perfeitamente complementares e possíveis de serem organizados em um só conjunto de ideias”. Os quatro subprojetos ofereceram, assim, uma belíssima formação interdisciplinar, pois confiantes na possibilidade de contribuição significativa para a formação inicial dos licenciandos, assim como, para a formação continuada dos professores da Educação Básica participantes. Corroborando as assertivas dos autores do texto, afirmamos que ainda são poucas, raríssimas, as possibilidades de se vivenciar de forma tão prazerosa

e tão intensa um trabalho interdisciplinar comprometido com a formação integral do ser humano que reúne áreas das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e das Artes.

Percebe-se, no conjunto das narrativas sobre as atividades e reflexões possibilitadas durante o Seminário *PIBID em movimento*, as quais se pretendem circunscritas no presente livro, a intenção de contribuir com uma educação comprometida com uma vida mais justa, com uma educação abrangente, que envolva os sujeitos em sua integralidade, como sujeitos plenos, seres atuantes sobre a realidade e sujeitos inventivos, produtores de novas narrativas para a escola e para a formação docente, em todas as áreas de conhecimento e em todas as especificidades que delas fazem parte – relacionadas entre si.

“Que as coisas continuem como antes – eis a catástrofe!” (BENJAMIN, 1989, p. 491). É preciso reinventar-se a cada dia e construir novos modos de ser escola, de ser docente, de ser estudante... De relacionar-se consigo mesmo e com o outro, de praticar a solidariedade, a cooperação e a liberdade, com responsabilidade social e histórica. Nós, como professoras de ensino superior, formadoras de professores e coordenadoras do PIBID-UFRGS, acreditamos na força da educação para a dignidade da vida do ser humano e para a dignidade de uma nação. Não basta ter riquezas naturais e culturais. Somente um povo que valoriza a educação poderá crescer livre e forte, desenvolvendo todas as suas potencialidades.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Paris, capitale du XIX siècle**. Paris: Cerf, 1989.
- CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de A.; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Porto (Portugal): Textos marginais, 1974.
- MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de A.; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Escambo de ideias: ações performáticas colaborativas do subprojeto Teatro

Aline Ferraz¹

Vera Lúcia Bertoni dos Santos²

O mundo Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. O mundo é isso – revelou. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2002).

Neste texto são apresentados registros realizados a partir da experiência de observação da ação performática colaborativa denominada “Escambo de Ideias”, proposta pela equipe de bolsistas do subprojeto Teatro³ do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que teve a sua passagem bem marcada como parte da atividade intitulada “Feira de Ideias”, programada no evento *PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência*, do XIV Seminário Institucional do PIBID-UFRGS, ocorrido na UFRGS, em agosto de 2017.

¹ Bolsista de Iniciação à Docência; subprojeto Teatro; Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto; autora das fotografias que ilustram o texto; contato: aline.ferraz@ufrgs.br.

² Profa. Coordenadora do subprojeto Teatro; Departamento de Arte Dramática; contato: bertonica@gmail.com

³ Estudantes de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS: Aline Ferraz, Aloisio Dias da Silva, Carla Maria Moreira Cassapo, Daniel Gustavo Oliveira Gonçalves, Flavia Reckziegel Kucera, Gildo Joaquim Carvalho dos Santos, Hayline da Rosa Vitoria, Jardel Rocha da Silva, Ketelin Abbady Moraes da Silva; Lauro Francisco Fagundes Ferreira; Mayura Antunes de Matos e Raysa Lemos dos Santos; Supervisoras das escolas parceiras do PIBID: professoras Priscila da Silva Correa, do Instituto de Educação General Flores da Cunha e Silvia Regina Ferrari Lucas Alves, do Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto; e a coordenadora, professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

O propósito do texto é reconstituir acontecimentos e preservar memórias de encontros ocorridos na tarde inaugural do evento, que evidenciam trocas sensíveis entre professores de teatro em formação e seus espectadores visitantes, relacionando-os a reflexões provenientes de referenciais do campo dos estudos teatrais, que compreendem a noção de *performance*.

A perspectiva de participação na atividade Feira de Ideias motivou a proposta do “Escambo de Ideias”, idealizada coletivamente pelo grupo de bolsistas de Teatro. A intenção da trupe dos “teatreiros” era compartilhar com colegas do PIBID de outras áreas e membros da comunidade presentes ao evento práticas e reflexões relacionadas ao teatro, de forma conectada a princípios que envolvem os estudos teatrais na contemporaneidade, especialmente no que se refere ao campo que atualmente se denomina Pedagogia do Teatro.

A proposta era realizar uma intervenção coletiva, de cunho cênico e performático, que possibilitasse explorar diversos temas emergentes em discussões travadas em encontros semanais do subprojeto de Teatro. Nesse sentido, alguns bolsistas propuseram composições performáticas individuais; outros ficaram responsáveis por organizar o espaço e recepcionar o público visitante; e outros disponibilizaram-se a registrar os acontecimentos através de notas e imagens em vídeo e fotografia. As propostas individuais seriam realizadas de forma simultânea, ocupando um mesmo espaço cênico, que abrigaria a “ação performática coletiva”. Estabelecidas algumas combinações referentes ao material a ser usado em cena e à preparação do espaço, solicitou-se à organização do evento a reserva de uma sala ampla e sem móveis, que propiciasse compor os diferentes espaços cênicos das performances.

Acolhimento

Na manhã do dia 7 de agosto, assim que nos reunimos no local do evento para preparar o espaço que acolheria os visitantes da feira, que chegariam à tarde, verificamos que o espaço que nos fora designado não era dos mais apropriados ao trabalho que havíamos idealizado – as dimensões reduzidas e a falta de estrutura da sala de aula restringiam as possibilidades de ambientação, iluminação e climatização necessárias à “instalação” pretendida – e que a ocupação exigiria adaptação. Até ali, nada de novo. Afinal, as realidades adversas da nossa educação pública, e do teatro local, exigem uma postura de constante adaptação às dificulda-

des, de superação de desafios em prol do trabalho que se deseja empreender. Fomos acostumados a lecionar e a fazer teatro na urgência, na crise, na vontade, no imprevisto.

Com muito imprevisto e algum esforço de adaptação, conseguimos deixar a sala um pouco mais aconchegante, mas ainda era insuficiente para compor as cenas de forma individualizada e acolher os espectadores visitantes exigia que restringíssemos a quantidade de *performances*. Descobrimos, então, que uma das salas ao lado estaria liberada. Tratava-se de um espaço mais amplo e arejado, que dispunha de alguns recursos que nos permitiam compor os ambientes. E resolvemos “fazer a mudança”. Num clima de cumplicidade e parceria, a outra sala foi rapidamente invadida, ocupada, transformada e “ressignificada”. A sala foi, de fato, o primeiro “escambo”.

As janelas do novo espaço foram vedadas, de modo a barrar ou a neutralizar a luz do dia, e o ambiente foi iluminado por diversas luzes indiretas, difusas, que delimitavam os espaços onde se desenvolveriam as *performances*: um abajur com um véu, pendendo do teto, um vídeo projetado na parede, uma guirlanda de luzinhas coloridas, uma “luz de escrivaninha”. Os *performers* ocuparam seus lugares, dispondo objetos, assumindo posturas. Um cheiro de café passado na hora espalhava-se pelo ambiente, despertando outras memórias e sensações pelo sentido do olfato. E havia mesmo café fresco e quente para oferecer aos nossos visitantes. Tudo ali parecia querer comunicar algo: o ambiente, os detalhes de cada espaço cênico, os corpos, os olhares e os gestos.

Do lado de fora da sala, em frente à porta, que permanece fechada por estratégia de recepção, uma faixa anuncia: “ESCAMBO DE IDEIAS”. No corredor, alguns anfitriões convidam os passantes a entrar, encorajando alguns, que se mostram desconfiados diante da porta fechada. Os visitantes interessados são introduzidos com cuidado pela porta, que é entreaberta e logo fechada, a cada entrada, na intenção de assegurar um lugar recluso, de encontro e intimidade, cercado de atenções.

No interior do ambiente, outro anfitrião incumbe-se de recepcionar cada visitante, dando-lhe boas vindas, fornecendo-lhe breves e lacunares explicações sobre as possibilidades de interação ali propostas e fazendo as “honras da casa” – que incluem acolher e acompanhar o visitante, até que ele acostume o olhar à penumbra, e oferecer-lhe um cafezinho. A maioria dos espectadores aceita e logo se ambienta, passando a transitar pelo espaço por conta própria, em buscas por escambos, num misto de curiosidade e receio das surpresas que o espaço parece guardar.



A entrada no ambiente descortina aos visitantes um universo rizomático e caleidoscópico, pulsante, inusitado em toda a sua complexidade. O lugar já não é mais uma sala de aula e nem um espaço teatral convencional. Do caos gerado pelos diversos estímulos e presenças, emergem raios de memórias, fragmentos de histórias, de pensamentos, afetos e de sensações, concentrados e potencializados em diferentes cantos e recantos.

A artista e pesquisadora Eleonora Fabião refere-se ao chamado “corpo cênico”, capaz de potencializar o espaço e o tempo em favor das relações a serem estabelecidas no momento da *performance*, aguçando tanto a sua criatividade quanto a sua receptividade.

Para ativar circuitos relacionais, o ator deve trabalhar tanto no sentido de aguçar sua criatividade como sua receptividade. Geralmente a criatividade é privilegiada em detrimento da receptividade, a força criativa em detrimento do poder receptivo. Estamos mais habituados a agir do que a distensionar, a ponto de sermos agidos; somos treinados para criar e executar movimento, não para ressoar impulso; geralmente sabemos ordenar e dar ordens ao corpo mais e melhor do que sabemos nos abrir e escutar. A busca por um corpo conectivo, atento e presente é justamente a busca por um *corpo receptivo*. A receptividade é essencial para que o ator possa incorporar factualmente e não apenas intelectualmente a presença do outro (FABIÃO, 2009, p. 324).

Histórias de infância

Na parede à esquerda da porta da sala, vê-se uma exposição fotográfica de registros de oficinas, colaborações pedagógicas e apresentações teatrais realizadas em diferentes escolas atendidas pelo subprojeto Teatro. Em

frente à exposição, disposta no chão, uma guirlanda de luzinhas de enfeite em forma de meia-lua, encoberta por um tule branco, sinaliza o espaço da proposta que o cartaz anuncia: “Histórias de Faz-de-Conta”. Sentada no chão, tendo à sua frente um jogo de quebra-cabeças de madeira com as peças quadradas, a *performer* (Raysa Lemos dos Santos) aguarda que os visitantes se aproximem.



Na interação com o visitante, a partir do jogo ou não, a *performer* propõe a “contação” de uma história a partir de memórias da infância: ela inicia pela narrativa de um acontecimento marcante da sua própria infância; e depois propõe ao visitante que faça o mesmo. Os protagonistas alternam-se, as histórias contadas fundem-se, provocam identificações, levando a pensar nas relações entre a verdade dos fatos e a ficção, própria da narrativa.

De acordo com a estudiosa e *performer* Tânia Alice (2012, p. 2), a definição “pioneira em termos de autobiografia” é creditada ao teórico francês Philippe Lejeune (1975), que “definia a ‘autobiografia’ como uma fala em prosa, com a temática do passado e um olhar retrospectivo sobre as memórias de quem escreve”. Numa segunda formulação, Lejeune (1986) especifica tal definição, passando a considerar “‘autobiografia’ todo texto em prosa em que se observa uma identidade nominal entre autor, narrador e protagonista”. Para Alice, “quando estes limites não estão claramente definidos, estaríamos no campo do que Lejeune chama de ‘autoficção’: uma escrita cuja enunciação não é claramente definida, mas deixa pairar uma constante dúvida sobre a identidade de quem narra, bem como sobre a veracidade fatural do relato efetuado”.

O tipo de interação que se estabelece evidencia a potência relacional entre a *performance* e os espectadores, numa perspectiva de diálogo “com uma dimensão maior, social, política e energética, potencializando a capacidade de afetação do gesto artístico” (ALICE, 2012, p. 3.).

Momentos de iniciação à docência

Noutro “nicho” criado no espaço, localizado à frente da porta e demarcado por algumas cadeiras, são exibidas sessões audiovisuais musicadas e comentadas. A projeção veicula imagens (fotografias e vídeos) de momentos de oficinas de teatro, colaborações pedagógicas e apresentações cênicas realizadas nas escolas parceiras do PIBID Teatro, e de intervenções artísticas processadas em diferentes ocasiões.

Dois *performers* (Gildo Joaquim Carvalho dos Santos e Ketelin Abbady Moraes da Silva) convidam os visitantes que se aproximam a acomodarem-se nas cadeiras em frente à projeção e dão início ao vídeo comentado. A partir das imagens projetadas e dos comentários sobre elas, estabelecem-se conversas sobre as ações do PIBID Teatro nas escolas, motivando os visitantes a compartilharem ações realizadas nos subprojetos nos quais atuam.

Descobrem-se interesses em comum, afinidades práticas e teóricas, ideais educativos, desafios, limites e conquistas da docência na educação básica. A partir deles, idealizam-se parcerias pedagógicas entre subprojetos de diferentes áreas do conhecimento, norteadas por anseios comuns de contribuir com a educação de crianças e jovens e experimentar a docência numa perspectiva interdisciplinar.

Memórias autobiográficas e a(r)tivismo

Mais ao fundo da sala tem-se uma mesa de conversa, entre duas cadeiras. Sobre a mesa, uma caixa aberta, contendo o diário do *performer* (volume dourado, de capa dura), um caderno de ideias e um livro – o Livro dos Abraços, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2002). Sentado atrás da mesa está o *performer* (Lauro Francisco Fagundes Ferreira), caracterizado de forma enigmática, lembrando uma vidente (um chambre esvoaçante e um colar de pérolas, e os olhos marcados com cajal preto). Ele convida o visitante a sentar-se à sua frente, oferecendo-lhe duas possibilidades de conversa: uma desenvolve-se a partir da escolha de um poema de Galeano, a

ser lido pelo *performer*, e depois comentado pelo visitante; e a outra envolve o diário pessoal do *performer*: parte da escolha de um trecho do diário, um “fragmento” da sua narrativa autobiográfica, implicando a leitura, pelo *performer*, seguida de uma narrativa do visitante, envolvendo memórias pessoais. Desse modo, cada revelação do diário do *performer* implica, do espectador visitante, o compartilhamento das suas intimidades.



Nesse sentido, reflete-se sobre a força do contato estabelecido entre o *performer* e o espectador visitante, em que os disparadores da conversa são memórias escritas no diário de um indivíduo ali presente, com sua vida exposta como um “livro aberto”. A possibilidade de ler o diário era instigante, e o escambo de memórias, inevitável.

A oportunidade de refletir sobre os escritos de Galeano, que trazem as mazelas causadas pela exploração do capitalismo na América Latina, é, no mínimo, desconcertante. A partir da voz do povo latino-americano, com Galeano, evidenciam-se debates sobre acontecimentos do Brasil da atualidade: o (des)governo e seus (des)mandos, afetando a economia, a cultura, o meio-ambiente, a educação e a sociedade. A proposta de trazer o Livro dos Abraços para a mesa de conversa relaciona-se ao princípio de “a(r)tivismo”, conforme Stéphanie Lemoine e Samira Ouardi (2010), compreende a articulação entre arte e ativismo político.

Jogos de olhar

No centro da sala: o *performer* (Aloisio Dias da Silva) desafia os visitantes silenciosamente, convidando-os ao jogo. Sua proposta ocupa uma pequena mesa coberta por um pano preto, que traz uma placa na qual se lê: “Jogo do Sério”. Em silêncio, frente a frente, olhos nos olhos, os dois jogadores, o *performer* e o jogador visitante, permanecem imóveis, calados. Ato indiscutivelmente revolucionário: sentar-se na frente de um estranho e desafiar-se a permanecer sério, sempre sério até que um dos dois desista, sucumba, “entregue os pontos”. Nos nossos tempos acelerados, o ato de parar e deixar-se ficar ali implica rebeldia e demanda coragem. Por outro lado, o Jogo do Sério é uma brincadeira conhecida, divertida e sem compromissos, que fazemos entre amigos e desde a infância.



O jogo proposto parece criar uma espécie de dramaturgia do silêncio, preenchida por nuances de sensações que explodem internamente, no corpo. Presenças no “aqui e agora”, vertigem, corpos relacionais parados em fluxo energético, numa qualidade especial de comunicação. O *performer* provoca no seu espectador-jogador a experiência de um de corpo cênico, ao mesmo tempo em que é provocado por ele. Conforme Eleonora Fabião (2010, p. 322), trata-se do “corpo da sensorialidade aberta e conectiva”, “cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio”.

Experiências em arte

Num dos cantos da sala, equilibrando-se nos degraus de uma escada articulada, está um ator (Jardel Rocha da Silva), caracterizado com uma cartola preta e roupas em preto-e-branco, lembrando um “mestre de cerimônias”. Entre medidas e apresentações, ele reúne alguns visitantes em torno de si, propondo-se a contar e ouvir histórias relacionadas a experiências individuais com a arte.

A expectativa é de que as narrativas evidenciem a presença inequívoca da arte na vida, mediante vivências diversificadas que ultrapassem a visão estrita de arte, em prol da compreensão da arte como forma de ver o mundo e agir no sentido da transformação das relações entre os seres humanos.

As conversas entre colegas da licenciatura de diversos campos do conhecimento revelaram descobertas interessantes, que aproximaram as referências de arte dos envolvidos, desmistificando e desnaturalizando noções preestabelecidas de arte. O estudante de Física relatou experiências em dança folclórica gaúcha, vividas desde a infância; a estudante de Biologia referiu-se à prática do desenho. Era unanimidade a presença do teatro e da arte em algum momento das suas vidas: seja nas brincadeiras de criança, seja por utilizar o teatro como recurso de aprendizagem na sua área de atuação.



“Eu” agressor

Noutro canto da sala, encontra-se uma performer (Flavia Reckziegel Kucera) sentada numa cadeira, de costas aos visitantes e tendo outra cadeira à sua frente. Sua blusa preta estampa um cartão em papel branco, com a seguinte inscrição: JÁ PRATICASTE *BULLYING*? EU JÁ. QUERO TE CONTAR”. Ao seu lado, disposto no chão, outro cartão, com a definição: “*Bullying* é a prática de atos violentos intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas”.

A proposta de conversar sobre um tema recorrente partindo de experiências pessoais consideradas tabu tem por objetivo favorecer interações significativas entre a performer e os visitantes que se dispuserem a ouvir e compartilhar suas vivências.

Por envolver situações causadoras de transtornos, mágoas e sofrimentos, o *bullying* costuma ser abordado no meio educacional e familiar, e mesmo refletido na mídia, a partir do ponto de vista das suas vítimas. Mesmo cientes que a cada vítima corresponda, no mínimo, um agressor, os programas educativos ou os encaminhamentos no âmbito da família e da sociedade em geral costumam atribuir a agressão a um “outro” – tido como alguém distante ou diferente do “eu”. *Quem pratica o bullying não sou eu. É sempre um outro: alguém a ser educado, neutralizado, punido.*

O filósofo Joan-Carles Mèlich reflete sobre a dificuldade de chegarmos ao “outro”: “Mas o que é o outro? Como é possível entrar em relação com ele? Como se pode falar dele?”. Segundo o autor, “a pergunta pelo outro é uma pergunta primeira”, mas “as respostas que amiúde se tem dado têm sido totalitárias, reducionistas, cênicas” (MÈLICH, 1998, p. 170).

Propondo uma revisão da noção de alteridade, em favor de uma “relação não alérgica com o outro”, Mèlich alerta:

O outro não é nem um oásis nem um inferno. O outro é chamada, interpeção, grito de auxílio. O outro fala em vocativo, o outro exige, porém, sua exigência não é à maneira de uma ordem política e ditatorial. A exigência do outro é um rogo daquele que é frágil e inofensivo (MÈLICH, 1998, p. 175).

A possibilidade de compartilhar experiências de violência, abuso ou agressão do ponto de vista de quem pratica é, por certo, inusitada: causa incômodo e constrangimento; mas, ao mesmo tempo, coloca o narrador numa relação ampliada consigo mesmo e com o seu interlocutor.

Cultura afro e indígena

Uma mesa baixa e retangular, coberta por uma manta amarela, sobre a qual estão dispostos diversos livros com temáticas africana e indígena e objetos que remetem a essas matrizes, como uma flecha, um pau-de-chuva e pequenos instrumentos de percussão. Atrás da mesa, a *performer* (Mayura Antunes de Matos), uma jovem mulher negra, usando um turbante colorido, convida os visitantes a conversar sobre o ensino das culturas e das sociedades africanas e indígenas na educação básica.

Também vinculada à ideia de “a(r)tivismo”, a proposta reúne reivindicação social e arte, mediante um chamado, uma provocação aos futuros professores, para que se aproximem e possam aproximar seus futuros alunos das culturas dos povos originários do Brasil; para que conheçam as leis que regulamentam o ensino dessas temáticas; para que contem histórias dos nossos antepassados.



Essa “revolução da subjetividade” [...] “não afeta o movimento macro, mas, pela lenta e progressiva contaminação, se infiltra no micro, moldando as subjetividades de maneira criativa” (ALICE; MOTTA, 2012, p. 38). Trata-se de compreender o poder de transformação da arte a ser proposta e vivenciada no coletivo como atividade de resistência.

O que se diz do que se viu...

A sala esteve sempre repleta de visitas que entravam e saíam. Algumas permaneciam mais tempo, demoravam-se numa ou noutra proposta, saíam e retornavam, trazendo outros visitantes, caracterizando um fluxo inconstante. Eram colegas de PIBID de subprojetos das diferentes áreas, em intensa interação, em escambos de narrativas, emoções e sentimentos que envolveram a todos.

O que se viu foram algumas horas de intensa co-labor-ação (ALICE; MOTTA, 2012), configurando uma “trégua” no cotidiano e nas relações e comportamentos estabelecidos. Nesse *entre-lugar*, a atividade do ator é relativa à do espectador por reciprocidade e complementaridade. O espectador visitante participante cria a dramaturgia no “aqui e agora”, como quem propõe simplesmente contar uma história, jogar, ler o trecho de um livro, apreciar imagens, trocar ideias. Criou-se uma dramaturgia original, um espaço-tempo de convívio sensível, com suas raízes fincadas em memórias reais ou fictícias e, especialmente, na relação com o outro, que cria sentidos.

Fabião (2010, p. 323) refere-se à “experiência de entrelaçamentos entre memórias, imaginação e atualidade”, vivenciada a partir do corpo cênico, que “experimenta, imaginar implica memória, rememorar implica imaginação”, através de “movimentos se realizam na atualidade fenomenológica do fato cênico”. Corpos em “conect-ação” no espaço.

Num primeiro momento, havia um estranhamento misturado com *frisson* por parte dos visitantes ao entrar na sala. A disposição dos *performers* dava a sensação de se estar entrando num local desconhecido. Era necessário “reconhecer o território”, deslocar-se de referências e signos, o que colocava os visitantes numa condição de instabilidade.

A *performance* como linguagem ativa o corpo-potência-relação-mundo, desconstrói limites, propicia dramaturgias pessoais, cria curtos-circuitos entre arte e não arte, provoca o impulso da lembrança, permite experiências psicofísicas, de corpos suscetíveis aos entrelaçamentos. A partir dos corpos ali presentes, cria-se uma cena-não-cena, incitando múltiplas relações.

Um corpo pode ser visível ou invisível, animado ou inanimado, cadeira ou gente, luz, ideia, texto ou voz. Um corpo é sempre uma multidão de relações e, como tal, está permanentemente deflagrando relações. Corpo em relação com corpo forma corpo. O *entre-lugar* da presença é no nosso corpo o que não está em nós (FABIÃO, 2010, p. 323).

Impossível estimar as relações processadas entre os agentes dos escambos daquela tarde de agosto! A diversidade dos corpos que ali passaram, com seus olhares, suas memórias, suas experiências e suas percepções, atravessando e sendo atravessados por olhares, memórias, experiências e percepções dos *performers*; a profundidade dos atravessamentos que os intercâmbios propiciaram; o conjunto de sentidos de sensações compartilhadas coletivamente; e o alento do encontro entre seres humanos cada vez mais intermediados pela tecnologia, pela violência, pela falta de empatia. Experiência sensível e poética intransferível, indizível.

Referências

- ALICE, Tânia. A potência autoficcional na construção da cena performática. In: **VII Congresso Científico de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da ABRACE**, Porto Alegre, 2012.
- ALICE, Tânia; MOTTA, Gilson. A(r)tivismo e utopia no mundo insano. **Revista ArteFilosofia**, Ouro Preto, n. 12, 2012.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: FLORENTINO; TELLES (Orgs.). **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contraponto**. Eletrônica, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez., 2010.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.
- LEJEUNE, Philippe. **Moi aussi**. Paris: Seuil, 1986.
- LEMOINE, Steïphanie; Ouardi, Samira. **Artivisme – art, action politique et résistance culturelle**. Paris: Editions Alternatives, 2010.
- MÈLICH, Joan-Carles. **A resposta ao outro: a carícia**. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Peres de (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Roda de conversa: visualidade na contemporaneidade

Umbelina Barreto¹

Marcando o passo: da conversa entabulada aos barroquismos dos discursos

Esse texto é resultado de uma roda de conversa intitulada “Visualidade na Contemporaneidade”, realizada no dia 8 de agosto de 2017, no XIV Seminário Institucional do PIBID-UFRGS – *PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência*. Nessa conversa, em que atuei como coordenadora, representando o subprojeto PIBID Artes Visuais, a responsabilidade consistiu em potencializar a emergência da diversidade e da profundidade das reflexões relacionadas ao tema, advindas dos distintos discursos dos participantes, possibilitando, de certa forma, uma espécie de interlocução, que, ao longo do tempo, contemplasse, reiteradamente, o acesso significativo de todos os presentes ao conteúdo, sem prescindir da necessidade de este ir se adensando em diferentes camadas de sentido. Dessa feita, eu operei sem descartar as conversas paralelas e as brevidades da roda de café, e acredito que, talvez, ainda possam gerar novos sentidos ao serem visualizadas como correspondentes às notas de pé de página, às figuras inseridas ou mesmo às garatujas, como comentários, aparentemente insignificantes, colocados ao lado do texto principal.

A partir dessas coordenadas iniciais, começo essa nova e hercúlea tarefa de traduzir o feito (quase uma celebração da oralidade) em um texto escrito e, para isso, busco uma primeira definição do lugar em que o pensamento se volta sobre o tema e mostra de onde podemos dar início a esse novo traçado, através da escrita em caminhos já percorridos anteriormente na oralidade da conversa.

¹ Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais, Professora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. E-mail: umbelina.barreto@ufrgs.br.

Pensar em uma roda de conversa com um movimento centrado na contemporaneidade, mas voltado para a compreensão da visualidade aí instaurada, poderá ser uma forma de definir uma qualidade de imagem correspondente a certa atualidade, sem descartar as referências (lugares) ou os corpos (estados) de onde ela provém. Na conversa, as imagens resultantes dos discursos vão se organizando em narrativas entrelaçadas, reiterando percursos em caminhos por vezes estranhos e tortuosos, que emergem do encontro da luz e da sombra, do visível e do invisível, e isso acaba por remeter a escrita às confusões do barroco.

Por outro lado, foi na origem desse texto escrito, em roda composta por pibidianos de todos os segmentos: licenciandos/as bolsistas de iniciação à docência, professores/as supervisores/as e professores/as coordenadores/as, que começaram os “barroquismos” conversados e também dispostos em um mapa para potencializar e facilitar os novos percursos. Os membros da comunidade pibidiana que partilharam da conversa fazem parte das áreas de Letras – Língua Moderna – Francês, de Ciências Biológicas, de Ciências Físicas, de Matemática, de Pedagogia – Anos Iniciais, de Pedagogia – Interdisciplinar Sede, de Teatro, de Dança e de Artes Visuais, conforme Figura 1 e Figura 2.

Figura 1: Mapa da conversa, reelaboração de Umbelina Barreto conforme a disposição da sala, 2017

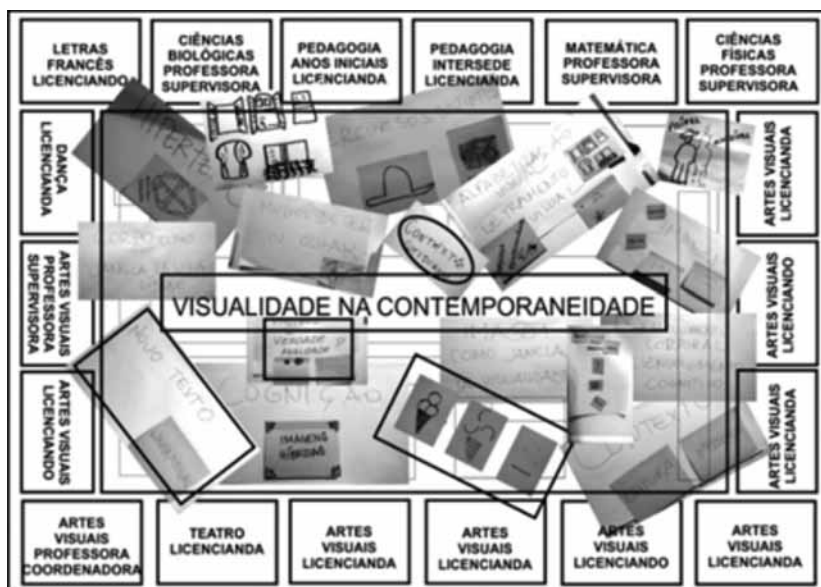


Figura 2: Mapa da conversa, reelaboração de Umbelina Barreto com inserção de fotografia do mapa com os comentários realizados durante a conversa, 2017



Alertamos que você, leitor que não participou do evento, ao ver essa mescla pode ficar meio tonto, ou mesmo ter alguma náusea quando as misturas forem se adensando no correr do texto. Pois tenha presente que, para além de idas e vindas no caminho, estamos sempre em roda, mas, como em um balanço mexicano, iniciamos com uma referência no centro, impulsionados/as por uma aceleração centrípeta possibilitando o movimento circular nas reiteradas mudanças de direção, e somos, também, constantemente perturbados/as por uma pseudoforça centrífuga que, aparentemente, vai tentar nos jogar para fora do movimento e, conseqüentemente, para fora do texto.

Visualizando o tema: compartilhando transbordamentos entre lugares e estados

Iniciamos a conversa com uma apresentação contextualizada no interesse temático que nos fez estar juntos/as naquela roda, e, a partir de então, foi solicitado que entrássemos no assunto a partir da forma como ele tem transbordado da experiência de cada um, contemplando a emergência do entrelaçamento entre o fazer e o pensar. A primeira manifestação veio

da ideia de visualidade colocada por Vicente Dolgener, licenciando da Letras, que propôs que a víssemos como “um novo texto a ser lido”, e que essa leitura necessitaria que partíssemos de uma outra linguagem, com outros modos de funcionamento, que poderia ser, em seu entendimento, por exemplo, a linguagem dos quadrinhos.

A pluralidade de textos, de linguagens e de distintos modos de funcionamento caracteriza a contemporaneidade, a qual tem sido apresentada, com frequência, como o próprio envolvimento com o novo e com o outro. Para Dolgener, um dos lugares em que o novo e o outro podem vir a ser “visualizados” é na literatura contemporânea, que abre um texto em que a não linearidade e o tempo fragmentado se multiplicam, sendo, reiteradamente, trazidos pela voz de uma primeira pessoa que se mostra como um outro, e que está posta em indivíduos sozinhos, ou talvez poderíamos dizer em indivíduos solipsistas, indivíduos que se mostram com uma abrangência das suas próprias experiências, através de quebras, colisões, perdas e repetições.

De imediato os/as pibidianos/as de Artes Visuais, capitaneados/as pela professora supervisora Sandra Olinda Matos, foram unânimes em dizer que isso pode ser visto no cinema, que é também uma nova linguagem, através da imagem e do texto que se entrelaçam em movimentos que quebram com o tempo e ainda multiplicam os espaços.

Então, entre as Artes Visuais e as Letras, nesse momento da roda, já estávamos situados no caminho da conversa, de onde estavam sendo apontados o “corpo do texto” e o “texto da imagem”, sendo ambos postos em percursos que pareciam paralelos, mas que se mostravam também concorrentes (o que pode ser lido como linhas retas que, na geometria euclidiana, têm um único ponto em comum, mas que, na matemática riemanniana, Bernhard Riemann, 1826-1866 – geometria não euclidiana dos espaços curvos – essas linhas chamadas linhas geodésicas poderiam em algum momento ser vistas como paralelas – e isso já nos colocaria frente a uma mudança de paradigma, inserindo-nos na contemporaneidade), enfatizando a ideia de paradoxos.

Matos esclareceu sobre a necessidade de, frente ao movimento da imagem cinematográfica, construirmos o contexto da série de ocorrências das narrativas, das idas e vindas no tempo e no espaço, para podermos fazer a leitura da visualidade que tem sido apresentada em uma grande gama de filmes contemporâneos. Sem o contexto mencionado por Matos, talvez os movimentos do texto cinematográfico pudessem parecer somente uma manifestação peristáltica – involuntária – de seu corpo.

Voltando a questão dos quadrinhos e da relação com as Letras, e do cinema e da relação com as Artes Visuais, nestas linguagens constatamos a presença de imagens que não necessitam de texto, ou talvez seja melhor dizer, imagens em que o texto é eminentemente visual. Mas o que significa um texto visual? Será que isso já não seria um barroquismo, eivado de luz e sombra? Vamos tentar compreender um pouco mais dessa relação com o barroco que foi trazida no início desse artigo.

Um texto visual na linguagem dos quadrinhos parte de imagens que são dispostas em uma sequência que “pode ser lida” no tempo, mas, se pensarmos em cada imagem da sequência, também encontramos vários caminhos internos que, necessariamente, não encontram “voz” na sequência, e que, por vezes, vão dialogar com outras imagens em outros momentos, adensando e criando cruzamentos para além da narrativa principal. Esses desvios poderão, ao longo do tempo, vir a ser o argumento principal da narrativa, ou mesmo o argumento de uma sequência posterior, colocado em uma nova narrativa (na atualidade é muito comum o desenvolvimento de filmes e quadrinhos em séries, em que um novo argumento é potencializado antes de ser efetivamente desenvolvido).

Esses movimentos afastados da linearidade, que, em sua invenção, podem se aproximar tanto da verdade quanto da mentira, são considerados como barroquismos. E isso pode ser visto como uma forma de estar à deriva, ou como parecer estar sem um norte. Entretanto, paradoxalmente, na contemporaneidade, a precisão imagética das localizações geográficas, capturadas por satélites e dispostas no universo digital podem nos dizer, a cada segundo ou fração, se estamos no caminho certo ou se houve uma mudança de estado. E toda essa precisão é simulada através de imagens “eivadas” por distintos esquemas.

O reconhecimento de um lugar ou de um estado através de uma imagem pode ocorrer em uma leitura de mapas, desenhos, pinturas, grafos, diagramas, ou em algum outro tipo de imagem que, na atualidade, possa vir a funcionar como uma janela para a visualização de informações. Nesse sentido, buscando a interdisciplinaridade que está posta na visualidade, hoje presente no universo das diferentes imagens, a equipe do PIBID Artes Visuais, em seus estudos preparatórios para o tema da roda de conversa, debruçou-se sobre o texto de Carlos Pires – “A visualização da informação: interface cognitiva”, que faz parte do livro “Novos estatutos ontológicos da imagem”, de 2011. Para Pires, a visualização está diretamente relacionada com o processo de veiculação de informação, sendo uma representação

visual de relações, qualidades e quantidades que veiculam a informação dos dados dos quais emergiram. Envolve sempre um processo de significação e a simbolização material exterior, através da cognição e da comunicação. Nesse sentido, verificamos que a visualização articula modelos mentais em uma imagética relacionada tanto à ciência quanto à arte.

Encontrando o corpo: entre sujeitos e narrativas na delimitação do objeto

Para a professora supervisora de Ciências, Cátia Brock, existe, com frequência, a possibilidade de a narrativa ser elaborada por diferentes sujeitos, que podem narrar diferentes percepções sobre um mesmo objeto. E, com a inserção da ideia de sujeitos/objeto na roda de conversa foi a vez do Teatro trazer a sua narrativa na voz de Hayline Vitória, licencianda de Teatro, para quem o coletivo é parte integrante da experiência do indivíduo, explicitando a importância das relações intersubjetivas – sujeito/sujeito. A experiência do Teatro está centrada no corpo, e é sempre um corpo feito de afetos e perceptos, que são construídos a partir da interação com o outro, ou com os outros. Não podemos esquecer que o Teatro tem no corpo o lugar de construção de seu objeto poético, desenvolvendo uma linguagem que se mostra na expressividade do corpo em interação.

Passar das Letras e das Artes Visuais para o universo das Ciências levantando diferentes concepções de um mesmo objeto e aí encontrar ainda um corpo perceptivo que possa conceber a diversidade do mundo será, também, nesse momento da inércia da roda, nos levar a buscar certa aproximação com a Fenomenologia, e ultrapassar o psicologismo e o historicismo, ampliando a complexidade com um método de investigação filosófica criado no século XIX pelo filósofo, matemático e lógico Edmund Husserl, 1859-1938. Husserl pensou em uma nova filosofia que poderia ressurgir como uma investigação subjetiva e rigorosa que se iniciaria com os estudos dos fenômenos, descrevendo a forma como estes aparentam à mente, para encontrar as verdades da razão. Dessa maneira, a exatidão ficou sobreposta pelo rigor dos passos de um método, colocando o processo no centro das investigações. E Merleau-Ponty, 1908-1961, nos passos de Husserl, mas em um caminho de investigação própria, vai justamente reelaborar o primado da percepção no século XX, ao localizá-la no corpo, em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, 1999, escrita em 1945.

A aproximação com o corpo, trazendo, por um lado, a percepção e, por outro, a construção dos afetos, também acabou por iluminar as narrativas corporais, e com elas foi mencionada a *performance* visual, uma manifestação artística surgida no século XX, talvez migrando de outras artes: musical e teatral, que, para Dolgener é, por excelência, o lugar em que a relação entre o eu e o outro é constitutiva. Entretanto, ao pensarmos na dinâmica do corpo como um espaço constituinte, vislumbramos distintos estados e verificamos que, se o texto não for dito, mas, somente mostrado através de figuras que se constituem como uma imagem, isso poderia nos remeter direto para uma ação pedagógica.

Nesse sentido, será que essa forma de dizer algo mostrando ou apontando já não estaria presente nos primórdios de nosso desenvolvimento? Todos nós estamos imersos/as na língua materna, e é nesse contexto que o aprendizado ocorre. Antes de nomear, nós apontamos, mas o ato de apontar já faz parte da linguagem – tal como os pronomes e os advérbios que encontramos na gramática. Os sujeitos são sujeitos da linguagem, e isso gera mudanças radicais no desenvolvimento humano e no desenvolvimento da aprendizagem. Como a Pedagogia aborda os princípios do desenvolvimento que, na atualidade envolve ainda os processos cognitivos, que tem emergido de pesquisas que ocorrem no cruzamento com a área de neurociências?

A cognição é hoje vista como o ato ou processo de conhecer e inclui uma diversidade de estados mentais e processos como formas de pensar, de direcionar a atenção, de multiplicar os raciocínios, de utilizar a memória, de exercitar o juízo em julgamentos, de dar asas às flutuações da imaginação, de construir o pensamento, de elaborar os discursos, além de processar a percepção visual, auditiva e de demais formas de percepção, de aprendizagem, de consciência, e de sentimentos e emoções.

Para Suzan Toller, licencianda da Pedagogia e formanda em 2017, voltar-se para a construção da aprendizagem nos anos iniciais, atualmente, é, prioritariamente, encontrar dois processos essenciais a essa construção: a alfabetização e o letramento, os quais são complementares, pois são tão importantes os códigos que envolvem os processos de codificação e decodificação do primeiro, como os contextos, em que os/as alunos/as estão inseridos/as e os contextos de onde emergem os códigos que vão sendo trabalhados que caracterizam o segundo. Toller diz que, em Paulo Freire, 1921-1997, a alfabetização e o letramento já se encontram articulados, e isso

mesmo sem mencionar o conceito de letramento, que só começa a emergir na década de 80, colocando em evidência as competências de leitura e escrita associadas à alfabetização. Paulo Freire pode ser visto como um “ponto de mutação” para o que ocorre na atualidade, envolvendo a conscientização e a apropriação de nosso próprio lugar no mundo (só podemos saber que perdemos algo se sabemos o que perdemos). Nesse caminho, é importante refletir sobre a alfabetização como uma prática consciente e um exercício de liberdade preconizado por Freire, 1967, construído como uma pedagogia crítica, pela apropriação da palavra através da nominação da experiência, trazendo a construção do conhecimento para dentro do sujeito, que não é mais colocado como uma tábula rasa, Figura 3.

Figura 3: Alfabetização e letramento e as discussões na roda de conversa, 2017



Em Magda Soares, 2004, posta na conversa por Toller, encontramos em uma relação entre dois textos, um escrito na década de 80 e trazido intertextualmente para um outro em 2004, “Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos”, uma forma de compreendermos a complementaridade dos dois processos. A autora, ao nos rerepresentar a construção do processo de alfabetização, vai articulando-o ao processo de aquisição de competências de escrita e de leitura, de forma que em cada um dos processos vão sendo respeitadas as especificidades ao mesmo tempo em que são articulados em uma relação de indissociabilidade, sem que esta relação seja

necessariamente causal. Conforme Soares, no Brasil tem ocorrido certa confusão entre os conceitos de letramento e alfabetização, ficando o segundo subsumido pelo primeiro. Suzan Toller e Luisa Pontalti, ambas licenciandas da Pedagogia, concordam com as colocações de Soares, e defendem a articulação entre os dois processos enfatizando as especificidades de cada um em um processo de “alfabetizar letrando”, que, de certa forma, quebra com o tradicional paradigma da alfabetização. Entretanto, por outro lado, as licenciandas veem com reserva a “explosão” dos diversos letramentos em todas as áreas tal como ocorre na atualidade, pois, para elas, isso poderá ocasionar certa perda de significado.

Mas, para além das perdas que os excessos podem nos trazer, o que nos levaria a falar tanto de letramento como um caminho que perpassa as diversas áreas do conhecimento na atualidade?

Entrando na complexidade contemporânea: entre textos, contextos e hipertextos

Hoje as imagens são híbridas, afirma Sandra Matos, e Dolgener complementa trazendo o conceito de hipertexto, que reitera a não linearidade das narrativas contemporâneas. Porém, também podemos ver um hipertexto como um texto com muitas janelas, que pressupõe a interatividade do leitor, que faz escolhas conforme seus interesses (Figura 4). Já o termo híbrido aponta a ordem da mistura, tem origem na biologia e define um cruzamento genético entre duas espécies distintas, vegetais ou animais. Entretanto, temos também o hibridismo na linguística, como são definidas as palavras formadas por elementos de diferentes línguas. E ainda o hibridismo cultural, que mistura diferentes matrizes culturais.

A contemporaneidade se caracteriza por algumas formas de misturas em que estão presentes a manipulação e as escolhas, que definem novas formas de derivação e composição em um universo digital, pois é exatamente aí nesse universo digital que encontramos o modelo de hierarquias que podem ser móveis, em que a construção e a desconstrução podem se constituir em simultaneidade (Figura 5).

Figura 4: Um hipertexto é feito de múltiplos caminhos e muitas e distintas janelas, 2017

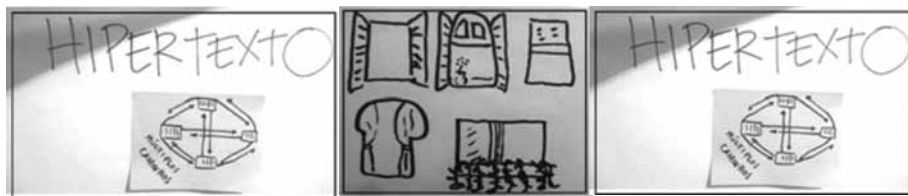
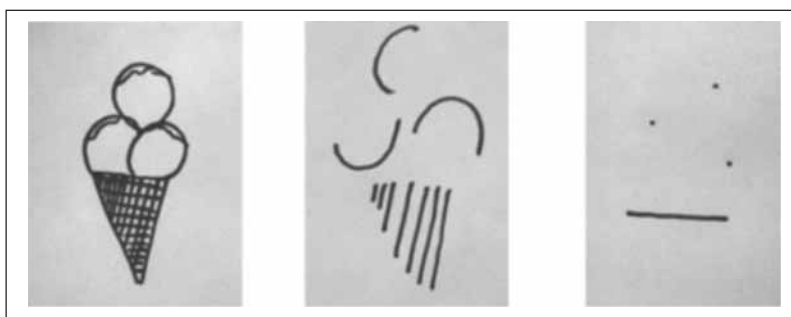


Figura 5: A relação da cognição com imagens híbridas define um processo de conhecimento do universo contemporâneo, 2017



Tanto o hibridismo quanto o hipertexto transbordam o universo digital e ampliam o escopo da visão no mundo contemporâneo, ampliando os limites da visibilidade e multiplicando as formas de construção da visualidade. Aline Machado, licencianda de Artes Visuais, com um desenho em três narrativas, mostra diferentes formas de visão, com distintos caminhos de visibilidade e visualidade construída (Figura 6).

Figura 6: Aline Machado, desenho com canetinha sobre “postits” colocados em papel sulfite, 2017



Pode-se pensar, se nossa formação é em Artes Visuais, que o desenho feito por Machado poderia representar um desdobramento de uma mesma imagem, apresentada em três quadros, como camadas que partem da representação visual plana de uma imagem em analogia a uma casquinha com três bolas de sorvete. Poderíamos ainda reconhecer como um estudo para uma animação. Porém, também podemos fazer uma leitura mais complexa, envolvendo diferentes universos da imagem: a primeira camada (quadro) apresenta um desenho que tem por referência a imagem mental de um sorvete de casquinha com três bolas de sorvete. Entretanto, também verificamos que poderíamos reconhecer na representação visual da imagem do sorvete (forma plana da representação visual da imagem da casquinha) a forma geométrica de um triângulo isósceles com a base voltada para cima e a ponta da mediatriz para baixo. Verificamos ainda uma complexidade no desenho (representação visual) que poderia corresponder tanto à imagem da casquinha de sorvete quanto à superfície do triângulo: vemos uma superfície hachurada com linhas transversais em relação a um de seus lados e paralelas ao seu outro lado congruente, e a hachura está complementada com linhas retas paralelas a sua base, localizada na parte superior, que cortam as linhas transversais e se desenvolvem até o ponto em que as linhas congruentes se cruzam.

Quanto à representação das bolas de sorvete, poderíamos dizer que, no plano do desenho, em seu lado superior, acima da representação da imagem da casquinha, vemos dois círculos conectados entre si e com a linha da base do triângulo, e, na parte superior, conectados a um outro círculo, sendo que os três círculos apresentam internamente, na parte superior, uma outra linha rugosa, um semicírculo, aparentemente paralelo, mas convergindo em dois pontos. Pode-se ainda pensar que, talvez, a tentativa de representar visualmente o equilíbrio das três bolas de sorvete tenha sido elaborada a partir de três círculos circunscritos em uma pressuposta circunferência que teria como tangente a linha da base do triângulo que representa a imagem da casquinha.

A segunda representação visual da imagem/camada apresentada, já distanciada da imagem – analógica – de um sorvete, se for vista isoladamente, mostra, justamente, um triângulo elaborado (*grosso modo*) a partir de linhas paralelas que partem de um de seus lados. Na parte superior estão equilibrados entre si, como se estivessem no ar, três semicírculos, aparentemente conectados a um mesmo centro que não se mostra.

E, na terceira representação visual da imagem/camada, mais distanciada ainda do modelo mental que temos de uma imagem de sorvete, podemos ver somente uma reta horizontal em relação à orientação do plano do desenho e, acima da reta, três pontos relacionados entre si, os quais não poderíamos articular com uma única reta. Com a visualização da informação contida nas duas representações anteriores, os três pontos poderiam ser vistos como a pressuposição de um triângulo equilátero (três lados iguais), representando, significativamente, certa forma de equilíbrio entre os pontos na parte superior, em correspondência talvez ao equilíbrio inicial apresentado no primeiro quadro na representação das três bolas de sorvete.

Ao falarmos de um sorvete de casquinha, ao ativar a percepção e a cognição através da emergência na mente do conceito de sorvete e, sobretudo, com o tipo mencionado, já temos um padrão imagético, uma imagem formada na mente, ou seja, já temos também o conceito de sorvete. Entretanto, a geometria dos triângulos isósceles com base invertida pode se adequar a uma representação plana de um sorvete de casquinha, apresentando uma imagem do cone de uma casquinha com a base aberta para receber as três bolas de sorvete em precário equilíbrio na parte superior.

E se apresentamos os desenhos, como em uma sequência de quadinhos, ou como em uma sequência de animação, ou como um diagrama, ou esquema, outras camadas de imagem emergem junto a uma imagem analógica, e podemos pensar na representação visual de uma imagem com figuras geométricas, ou em uma imagem constituída de signos, que poderiam também estar relacionados a uma matemática vetorial, já bem próxima da física.

E a outra representação, no último quadro, apresenta uma imagem completamente abstraída da figura do sorvete (separada e distanciada por ser reduzida – ou sintetizada). O universo da reta e do ponto apresentado, originário da leitura algébrico-geométrica que o possibilitou, poderia também nos afastar desse universo e nos levar ao universo digital, como certa estrutura de dados em um algoritmo, ou talvez, simplesmente, relacionada a essa outra parte do universo matemático, o das operações computacionais.

A breve leitura que fizemos acima evidencia o visível e o invisível dos barroquismos conforme os diferentes contextos dos interlocutores considerados. É uma leitura que envolve a articulação de referenciais advindos da ciência e da arte, que segundo Pires, 2011, poderia levar a uma descoberta

que ultrapassa a figuração e pode chegar a um processo próprio da era digital em que comparamos relações entre variáveis, encontrando padrões e semelhanças que se encontram no universo da cultura em uma confluência de saberes.

Observamos em uma imagem simples a complexidade que pode residir em um universo da leitura, em que a apropriação da informação é parte da contemporaneidade. A imagem é um de seus centros, e essa inserção na cultura contemporânea do mundo atual também é o que nos leva a partilhar o letramento como uma competência necessária a todas as áreas do conhecimento, fazendo o processo de significação que aí reside ultrapassar as perdas de significado conjecturadas. Em cada uma das áreas, o letramento nos possibilita uma movimentação no universo da linguagem, do texto e do contexto e, por vezes, possibilita chegar a um hipertexto, mostrando as conexões que existem na natureza do próprio conhecimento se optarmos por abrir as distintas janelas que o constituem.

Então, em meio a movimentos, descobertas e apropriações, que estavam a ser vistos como formas de percorrer lugares em lusco-fusco, de repente emergiu em nossa roda de conversa uma fraqueza frente a esse novo mundo repleto de imagens. Estamos imersos em um universo de imagens, das quais não detemos ou não sabemos a procedência, nem o destino ou a finalidade, em que não conseguimos detectar nem se elas parecem com a verdade ou com a mentira. Qual a possibilidade que ainda nos resta de escolher um caminho e não sermos somente conduzidos por um caminho que já está dado e que não nos corresponde?

Como podemos fazer uma leitura da espessura das imagens, envolvendo os processos de visualização da informação que ali se apresentam, para que não sejamos somente nós a sermos lidos como diferentes camadas de consumidores em um universo digital que está constantemente a nos perscrutar? Quais os percursos que são possíveis de serem “trilhados” dentro de uma imagem para que possamos fazer escolhas? Como nós podemos nos apropriar minimamente dessa “espessura” de uma imagem? Será que podemos construir/desconstruir as imagens em processos que envolvam a percepção, a cognição e o conhecimento através de uma nova interface, sem perder os significados que aí residem? E como essa visualidade contemporânea, em que se reitera o visível e o invisível, entre o ver e o saber na construção visual, pode vir a repercutir na aprendizagem?

Construindo a aprendizagem: contemplando a diversidade perceptiva na cognição

O papel do professor na aprendizagem, diz a professora supervisora de Ciências Biológicas Cátia Brock, e reafirma a professora supervisora de Ciências – Física, Química e Matemática – Ireone Maurer, talvez seja justamente encontrar e dispor percursos diversos e alternativos que contemplem as diferentes formas de ver que constituem as diferenças individuais em uma turma e, em uma mesma faixa etária, em crianças que fazem parte de contextos sociais distintos e que partilham também diferentes culturas.

Quanto ao conhecimento, as duas professoras afirmam a sua circulação por todas as áreas e a importância da visualidade e da imagem, o que resulta na necessidade de construir a aprendizagem em um movimento articulado de corpo e mente.

Nesse momento, todos os licenciandos das licenciaturas da grande área de artes – Teatro, Dança e Artes Visuais – sobressaltaram-se e, simultaneamente, perguntaram quase ao mesmo tempo: e o que fazer com a fixidez das hierarquias que têm sido estabelecidas ao longo do tempo nos tradicionais processos de escolarização com que ainda nos deparamos nas escolas? Muitas narrativas foram trazidas na roda de conversa sobre a problemática imutabilidade de algumas hierarquias “apreendidas” com a tradição, que acabam por definir “amputações” corporais e mentais, pela forma de usar (ou não usar) o corpo e a mente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano.

Como professores, na atualidade, temos a necessidade de quebrar paradigmas para possibilitar novos acessos à aprendizagem dos alunos. Mesmo dentro da área de artes, que, na atualidade, com o fácil acesso às imagens, poderia estar sendo privilegiada, Sandra Matos, professora supervisora de Artes Visuais, afirma a dificuldade com que ela se depara, no cotidiano da escola, em impactar os alunos. E ela atribui essa dificuldade à vulgarização da imagem, pois afirma que, na atualidade, a proliferação e o excesso de imagens têm feito com que elas deixem de ser vistas, por serem consideradas “coisas” sem valor. Então, como será que podemos reencantar as imagens, reconstruir sua aura, reinstaurar seu valor e recolocá-las no centro de um processo cognitivo que é o núcleo essencial da aprendizagem?

Como sempre, quando levantamos um problema, em sua formulação potencializamos as possibilidades de solução, e, nesse momento percorremos juntos uma miríade de proposições que foram experienciadas por pibidianos/as, alunos/as e professores/as nas escolas e que nos mostraram

alguns caminhos de construção/reconstrução da visualidade, em um mundo que começou a fechar os olhos pelo excesso de apelos à visão.

Ário Gonçalves, licenciando de Artes Visuais, comentou sobre a mudança de visão que propôs em uma turma de 6º ano ao trabalhar com arte e tecnologia, especificamente com os princípios históricos da fotografia – e sabe-se hoje que também fazem parte da visão presente na construção da arte renascentista – como a câmera escura e a transformação de um lugar, no caso a sala de aula, em uma grande câmara escura. Essa experiência mostrou aos alunos como a visão é uma imagem construída, e como essa imagem não está dada, nem pronta, mas precisa ser buscada, construída/reconstruída e ressignificada por cada um.

Em um mundo em que, aparentemente, tudo está dado, e em que as pessoas são vistas como meros espectadores, podemos, com o desenvolvimento da educação, mudar esse estado e mostrar a importância das escolhas, a começar pela escolha de direcionamento de nosso olhar para poderemos nos apropriar de uma imagem aparentemente “desconhecida” e reconstruí-la para fazer com que ela tenha algum significado para nós.

Ao contrário dessa experiência que se utilizou da história da tecnologia, levando imagens de forma inusitada para a sala de aula, com o objetivo de construir com os alunos novos caminhos de percepção, envolvendo a forma como as coisas são sem que nos pareçam ser, Eliane Uczak, licencianda de Artes Visuais, levou para a sala de aula um processo de observação do mundo da natureza, uma visão de uma imagem que está à nossa mão e que se tornou invisível, pois não é mais acessada nem valorizada. Uczak relatou como os alunos do 3º ano nunca tinham trabalhado com o desenho de observação a partir da natureza. E, nessa experiência, Uczak nos fez “ver” como foi maravilhosa a redescoberta da estrutura de flores que, com frequência, fazem parte do cotidiano de todos nós sem que sejam percebidas, tal como as flores da salsa, que puderam ser fruídas, observadas e desenhadas, além de saboreadas pelos alunos.

Ainda foi trazida a experiência vivida pela professora supervisora de Ciências Ireone Maurer, que se maravilhou com a aula de matemática no pátio da escola, fazendo da matemática também um exercício corporal acoplado ao raciocínio mental. A aula consistiu de um exercício de operações matemáticas através de um jogo de dominó com as peças construídas nos corpos dos alunos, em que se propunha a mudança no padrão de aula a que os alunos estavam acostumados, envolvendo a movimentação corporal junto com o raciocínio mental matemático.

Verificamos como uma simples mudança de lugar pode criar novas memórias positivas em relação a uma aula de matemática. E acreditamos que isso é essencial para que não ocorram mais manifestações como a que surpreendeu Hayline Vitória, licencianda do Teatro, quando um aluno, ao final de sua aula, na reunião da turma para a conversa e a exposição de suas impressões sobre o trabalho realizado, disse que ele podia comparar com a aula de matemática que fazia com que ele se sentisse como um robô e, ao inverso, na aula de teatro, ele podia voltar a se sentir como uma pessoa.

Algumas experiências relatadas acima ocorreram no 6º ano e este ano é uma chave no desenvolvimento escolar, é um daqueles lugares em que temos uma espécie de “nó” que precisamos compreender e nos apropriar de sua estrutura complexa, e, acima de tudo, fazer com que a passagem por essa complexidade realmente possibilite o acesso a um outro patamar de percepção, ou de experimentação do mundo, em que o processo cognitivo passa a envolver um outro campo do pensamento. O lugar de onde passamos a enxergar o mundo é outro, é como se a sua imagem analógica (concreta) agora fosse acessada por uma janela conceitual (abstrata), mas quando acedemos ao pensamento abstrato nós não extirpamos o pensamento concreto, assim como nós não deixamos de ter um corpo quando estamos priorizando o exercício mental. É só uma forma distinta da aprendizagem se dar a partir de novas formas de construção e desconstrução, com prioridades móveis em que se vai escolhendo as janelas que vamos abrir a cada momento.

Frente a uma pedagogia tradicional, que tem um caminho com um direcionamento único, será que não poderíamos propor uma desconstrução da fixação hierárquica que tem caracterizado toda a escolarização até o século XXI? Poderíamos propor a construção de mobilidade entre as hierarquias, tornando-as móveis de forma que possam adequar-se às especificidades de diferentes textos e contextos, e desconstruir a fixação das hierarquias determinadas *ad infinitum*. Com a construção / desconstrução dos processos hierárquicos da escolarização, poderia ser contemplada a diversidade de todas as formas de conhecer o mundo.

Nesse momento, os “entabuladores” da roda de conversa foram unânimes em afirmar que conhecemos o mundo com mente e corpo e não somente com a mente, além de afirmarem que, tal como as duas faces de uma moeda, ora vê-se um lado, ora o outro, ora prioriza-se um, ora outro, mas sempre sem que um e outro deixem de existir e de estar intrinsecamente envolvidos na construção do conhecimento.

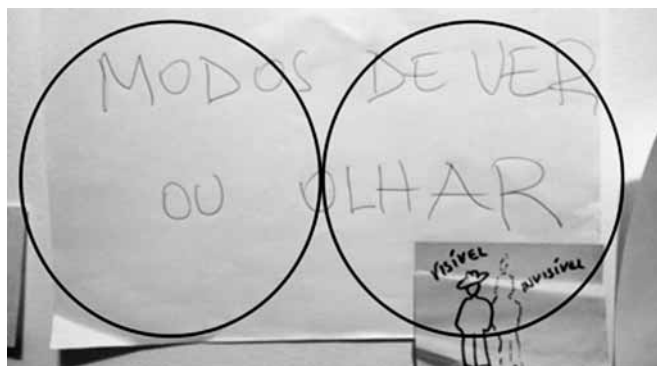
Junto a essa afirmação que volta a reunir mente e corpo no conhecimento, encontramos diversos pesquisadores que se aliam a essa crítica da separação preconizada por Descartes, 1596-1650, no seu “Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência”, ou simplesmente, “Discurso do Método”, 1637. E escolhemos apontar em Maturana a forma sistêmica que caracteriza o conhecimento na atualidade, “A árvore do conhecimento, Teoria biológica do conhecimento”, Maturana e Varela, 1995. Os autores afirmam que a autopoiesis é a forma como o ser vivo conhece e também é o que o define como ser vivo. E os pesquisadores constroem um sistema de sistemas articulando as diversas camadas, partindo da biologia do ser vivo e acoplando os demais sistemas, chegando ao sistema cultural, tornando significativa a diversidade cultural em que cada espécie se desenvolve e mantém seus indivíduos vivos como uma forma de conhecer.

Porém, e de outro lado, o que dizer dos conceitos de visualidade e de visibilidade? Quais as diferenças que constituem estas qualidades, qual a qualidade do visível e a qualidade do visual? Como relacionar o conceito e a imagem? Na física e na química, é essencial esta relação. A imagem amplia o conceito e o conceito amplia a leitura da imagem, compreendendo o imbricamento da construção do conceito e da construção da visualidade.

Merleau-Ponty em seu último livro: “O visível e o invisível”, 2007, que foi lançado depois de sua morte, traz algumas questões sobre a visibilidade, a qual é construída como uma moeda com duas faces, inseparáveis, pois são ambas constitutivas do objeto. De um lado, o visível, e de outro, o invisível, que podemos também relacionar ao corpo e à mente, mas o que nos faz ver aquilo que está visível e não o que é invisível em uma dada realidade? (Figura 7). Ou ainda, como fizemos as escolhas para chegar por fim a afirmar que vimos alguma coisa? E o que exatamente nós vemos? Merleau-Ponty vai trazer a visibilidade como uma relação entre o ver e o não ver, sendo ambos sempre imbricados.

Tanto Maturana como Merleau-Ponty mostram em suas pesquisas como o tecido que vemos do mundo visível não é uma superfície contínua. Está composto por “buracos”, que definem descontinuidades e quebras que não vemos (será que essa relação ver – não ver potencializa o conceito de rede?). Frente a essa qualidade da visão que nos caracteriza é que construímos os percursos do olhar a partir da experiência de letramento, através de leituras em que cruzamos narrativas que atribuem alguma espécie de sentido a partir dessa relação (perturbação para Maturana) com o mundo exterior.

Figura 7: Modos de ver ou olhar envolvem o visível e o invisível, 2017



Talvez seja significativo mencionar aqui o exemplo da transformação que tem ocorrido nas Artes Visuais, em um dos processos de aprendizagem que se dá, justamente, através da leitura da obra de arte, priorizada pela percepção visual, que tem sido trazido desde a década de oitenta pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, em sua Proposta Triangular (2006). É importante mencionar que essa leitura visual da obra de arte desde o seu início tem sofrido alterações que encaminham mudanças na forma de fazer a leitura. Passamos de uma metodologia que possibilitava uma riqueza no caminho, mas a certeza de chegar a significados exatos e comuns a todos como uma forma independente da diversidade dos sujeitos-leitores, a quem restava simplesmente “encaixar-se” naquela visão uniforme, em busca de um mesmo significado para todos; para a verificação da multiplicidade de camadas de sentido a partir de uma construção contextualizada. Hoje, nós elencamos alguns conceitos relacionados à obra de arte e, a partir do elenco, é que encaminhamos as diversas narrativas que se articulam e ampliam o acesso à obra que vai sendo adensada em camadas de sentidos, atribuindo novos significados à leitura.

Construindo a visualidade na contemporaneidade: do ponto de vista único para as múltiplas janelas

A ordem da visão é da ordem da simultaneidade em que se precipitam o ver e o não ver simultaneamente sem que se separem, mas isso ainda não é totalmente acessível a nossa compreensão. Essa instantânea simultaneidade da visão faz com que se pense que basta abrir os olhos para termos acesso visual a tudo o que nos cerca. Mas sabemos que não é exatamente

assim que ocorre, pois o ver e o saber fazem parte de processos cognitivos em que é imprescindível a construção de imagens, e é nessa interface cognitiva que a visualidade qualifica visualmente o nosso olhar, que se vai desdobrando em diversos caminhos em um processo de significação na busca de significados que nos correspondam, ou que possam vir a se organizar em séries em que se cruzam correspondências.

As formas de construção da imagem em nosso cérebro necessitam ser apropriadas pelos sujeitos, e essa apropriação também nos dá acesso ao conceito. Essa compreensão conceitual não elimina a forma de relacionamento com o mundo e com o outro, mas é com essa forma que nós construímos a imagem/conceito. Temos de compreender o que priorizamos quando construímos uma imagem do mundo. Por outro lado, precisamos desconstruir o conceito para chegar à visualização do objeto, ou seja, é necessário ultrapassar a visibilidade – visível/invisível – para chegar à construção da visualidade. Carecemos de chegar a um significado para ter uma visualidade construída como um processo de significação e, nesse caminho, estamos sempre em um universo de relações, pois não são mais as coisas em si, mas as relações entre elas que vão construir o processo, o qual também corresponde a um sujeito específico, pois as relações pressupõem sempre as escolhas que vão sendo realizadas e que vão definindo as marcas em um caminho determinado.

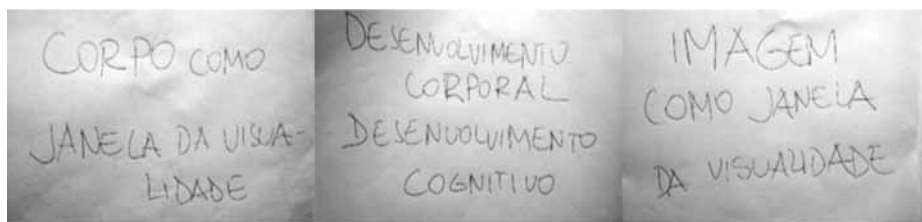
Temos visto, na conversa que se vem fazendo/colhendo ao discorrer esse texto, que algumas áreas enfatizam o corpo em um primeiro momento, e outras, a mente, mas todos/as que se posicionaram foram unânimes em afirmar a necessidade de articulação e diálogo entre ambas, pois acreditam que elas se complementam na experiência e no desenvolvimento humano. O corpo é uma das janelas da visualidade, e o esquecimento do corpo a partir de Descartes, que o separou totalmente da mente, acabou por definir faltas que hoje estão sendo resgatadas. Entretanto, esse esquecimento também acabou por levar à construção de outras janelas, que, por sua vez, também não podem ser esquecidas hoje. Não significa somente trocar uma coisa por outra, ou mesmo somar duas grandezas distintas, mas conseguir multiplicar e potencializar uma e outra ao serem ambas valorizadas e constituídas como hierarquias móveis.

A visualidade pressupõe sempre o corpo, limitando ou potencializando, pois é através dele que preservamos a diversidade que constitui a interface cognitiva. Na visualidade contemporânea, nós temos muitas janelas, e isso é essencial, pois abarcamos e ultrapassamos o Renascimento em que a visão de mundo foi construída a partir de um ponto de vista único, com uma

única janela, pois a mobilidade havia sido eliminada junto com o corpo. Na contemporaneidade, resgatamos o corpo e multiplicamos as janelas.

E resta ainda perguntar: como a imagem passou a ser vista como centro de nossas vidas? E, se a percebemos assim, nesse lugar privilegiado, como fazer com que esse centro possa ser visto também como o eixo de um balanço mexicano, gerando reiteradas mudanças de direção e também a remissão para fora de nosso próprio ângulo de visão? A perturbação causada pelo movimento de um balanço mexicano pode nos causar náusea, mas essa poderá ser necessária para descermos do balanço e lidarmos com o desequilíbrio, saindo em busca de uma nova equilibração e um novo aprendizado, pois é isso que nos possibilita o desenvolvimento. As tecnologias vão mudando a nossa vida, e nós temos a impressão de que os instrumentos e equipamentos sempre estiveram aí, mas não é assim! A imagem é sempre uma invenção, mas será que essa invenção, que atualmente nos inunda, contempla o ser humano em todas as suas potencialidades? Ou, pelo menos, será que as imagens atuais estão sendo construídas ou colocadas na roda contemplando as múltiplas janelas, necessárias à diversidade dos seres humanos? (Figura 8).

Figura 8: O corpo e a imagem como janelas da visualidade envolvendo o corpo e a mente, 2017



Escrever com desenho e desenhar com palavras e textos!

Terminamos a roda de conversa com uma troca entre as áreas, em que visualizamos os pibidianos da área de Letras desenhando e os pibidianos da área das Artes Visuais escrevendo. Ao desenhar um texto, os pibidianos da área das Ciências mapearam os assuntos e a da Matemática criou grafos que foram significativos para todos, pois, afinal, estávamos todos em torno de uma conversa que buscou reiteradamente a comunicação, respeitando as diferenças entre os sujeitos, ou a partir mesmo dessas diferenças.

E, para concluir, não poderíamos deixar de situar essa nossa conversa no difícil momento que vivemos em nosso país na atualidade. E já contaminados por uma conjuntura política adversa/perversa como a que vive-

mos hoje, a imagem passa a ser mais importante ainda, pois nos faz questionar sobre a qualidade das imagens que nos estão sendo impostas e que têm tentado nos confundir e por fim soterrar completamente a nossa ética. Pois são essas mesmas imagens que nos perseguem para eliminar todos os nossos espaços de atuação e tirar os nossos movimentos, deixando-nos sem a possibilidade de ação e de reflexão. Enfim, estamos imersos em imagens que procuram nos atingir em nossa experiência vital de mundo.

A esse negativismo exacerbado que nos tem atingido, respondemos como pessoas que acreditam na educação de onde emerge a maravilhosa imagem em que se mostra o privilégio que nós professores temos de poder ver/visualizar e partilhar o processo de desenvolvimento humano no exercício cotidiano de nossa profissão. É essa a imagem que queremos dispor como a interface cognitiva que nos garante, reiteradamente, a reposição de nossos movimentos, de nossa ética e de nossa experiência vital que vai sendo potencializada em uma curva assintótica a partir de cada estudante, de cada professor, e de cada pesquisador desse país.

Parabéns a todo o ser humano que se desenvolve sem perder a sua criança interior e leva consigo o exercício da impulsividade do adolescente, que potencializa as passagens que marcam o seu próprio desenvolvimento como adulto, lutando sempre por se reconhecer em cada ser humano que se põe a caminhar na busca por um constante desenvolvimento.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea**. São Paulo: Cortês, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psi II, 1995.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIRES, Carlos. A visualização da informação: interface cognitiva. In: **Novos Estatutos Ontológicos da Imagem**: Sobre a migração das imagens, as Obras de Artes, Os hibridismos e a Visualização de Informação. Lisboa: Universidade de Granada, 2011.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

A leitura, a docência, logo... a escrita

Lisete Regina Bampi¹

Andréia Dalcin²

Francisco Egger Moellwald³

A leitura

Ao lermos um autor, não temos a capacidade de adquirir as suas eventuais qualidades, como o poder de convencimento, a riqueza de imagens, o dom da comparação, a ousadia, ou o amargor, ou a concisão, ou a graça, ou a leveza da expressão, ou o espírito arguto, contrastes surpreendentes, lacerismo, ingenuidade e outras semelhantes (SCHOPENHAUER, 2009).

Como a leitura pode nos tornar aptos para escrever? Na medida em que nos ensina o uso que podemos fazer da nossa própria potência, presumindo sempre a existência de certa sensibilidade aos signos da leitura. Mesmo alertados por Deleuze (2006) de que ser sensível aos signos torna-se um dom que pode permanecer oculto se não tivermos os encontros necessários, podemos evocar em nós mesmos tal sensibilidade, tornando-nos conscientes da sua existência, caso tenhamos certa disposição para ela. Pode-se ver o que é possível fazer com ela, sentir-nos afirmados na nossa potência, ou melhor, dispostos a potencializar nossos dons, inspirando-nos em exemplos e, assim, aprender em ato. Foi com este objetivo que a formação proposta no seminário institucional seguiu entre ressonâncias de atividades desenvolvidas com professores da rede pública e um grupo de estudantes universitários. O que está em questão, aqui, é certa disposição de escrever, reinventando-se na escrita pela leitura do ensinar e do aprender.

¹ Lisete Regina Bampi é professora do Departamento de Ensino e Currículo, coordena o subprojeto PIBID-Matemática.

² Andréia Dalcin é professora do Departamento de Ensino e Currículo, coordena o subprojeto PIBID-Matemática.

³ Francisco Egger Moellwald é professor do Departamento de Ensino e Currículo, coordenou o subprojeto PIBID-Matemática de 2009-2012.

A docência

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete, como um presente, como uma carta (LARROSA, 1998).

O exercício de pensar sobre a docência, lendo nas entrelinhas das práticas escolares, pode favorecer não só a reflexão sobre ser e estar professor no tempo presente, mas também pode gerar um movimento que favorece a produção de textos escritos e *performances* estéticas que materializem diferentes modos de perceber a docência. Neste sentido, a formação que nos propomos a construir com professores e licenciandos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – iniciou com uma atividade que objetivou estabelecer um diálogo, entre presente e passado, sobre a docência e as práticas escolares. Diálogo não necessariamente voltado à construção de justificativas para o passado, ou saídas para os problemas do presente, mas contributo a nos orientar no presente com suas contradições e perspectivas.

A atividade consistiu em “olhar” algumas fotografias e buscar elementos que pudessem ser postos em cena, gerando narrativas, questionamentos e reflexões que provocassem o exercício do pensamento sobre a prática docente em um dado tempo e lugar. Aqui, olhar afirma uma complexidade distinta do ver, este implicado no sentido físico da visão, rápido, imediato, sintético. Em complemento, olhar implica uma atenção estética, demorada e contemplativa; natureza analítica do pensamento. Olhar constitui necessidade do ver, já que o objeto a ser reconstruído pelo olhar se mostra a este apenas porque não pode ser visto. E porque olhar implica pensar: “é como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver” (TIBURI, 2004, p. 8).

O lugar, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, fundado em 1869, a primeira escola normal do Rio Grande do Sul, instituição que carrega uma trajetória histórica intensa de conexões e interações com o governo local, influenciando em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade, a educação básica gaúcha. Lugar de protagonismo para movimentos como o escolanovismo e o Movimento da Matemática Moderna, ao longo do século XX. Movimentos que deixaram marcas nos espaços físicos da escola, a exemplo do laboratório de matemática, na memória dos ex-alunos e professores e nas produções escritas que encontramos no acervo da escola e em sua biblioteca. O Instituto de Educação

General Flores da Cunha, é uma das escolas onde o subprojeto Matemática do PIBID-UFRGS desenvolve atividades desde 2015.

O tempo, as décadas de 1940 a 1970. Cerca de 40 anos de intensa atividade educativa, em que a formação das normalistas, maioria esmagadora de mulheres, era tida como modelo (LOURO, 1986). O exercício de “olhar” fotografias, considerando o tempo e o lugar de onde falam, e interpretar o texto simbólico nelas contido, requer disposição. As fotografias nos trazem informações e nos dão indícios de prática, porém não consistem em uma duplicação do real, ou seja, não são expressões da realidade, mas, sim, de uma possível realidade retratada pelo fotógrafo e das possíveis interpretações a elas atribuídas pelo leitor. Deriva daí a natureza polissêmica da fotografia.

As imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura e, também, como uma forma simbólica que atribui significado às representações e ao imaginário social (BORGES, 2005, p. 73).

Neste sentido, os participantes da atividade mostraram-se atentos e deixaram-se envolver pela proposta. Buscaram nas fotografias o visto e o “não visto”. Analisaram os espaços internos e externos à escola. Estabeleceram conexões com suas experiências, buscando identificar práticas escolares e ações que revelassem pistas sobre como era ser uma normalista, uma professora em formação naquele tempo e lugar. Dentre as dez fotografias selecionadas para a atividade destacamos três.

Figura 1: Aula do Curso Normal com a professora Odila Barros Xavier



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha

Na fotografia da Figura 1, são retratadas normalistas, desenvolvendo uma atividade com a professora Odila Barros Xavier, provavelmente, em uma aula de Metodologia do Ensino da Matemática, disciplina ministrada por essa professora no ano de 1952. Chamou a atenção, sobretudo: a sobriedade que as normalistas transpareciam; o uniforme padrão que vestiam; suas ações, manipulando objetos e fazendo anotações. Será que estariam analisando esses objetos para elaborar atividades a serem desenvolvidas com as crianças em seus estágios de docência? A professora circula entre os grupos formados pelas normalistas. Observam-se rostos alegres, algumas normalistas parecem posar para a fotografia, outras conversam: talvez, sobre o próprio ato de estarem sendo fotografadas? Não se sabe quem é o fotógrafo, se é alguém externo ao grupo ou uma das próprias normalistas. Outras estão escrevendo e não parecem importar-se com a máquina fotográfica. Na parede da sala, no que nos dá a ver a fotografia, não constam cartazes, quadro negro, tampouco, qualquer outro vestígio que nos permita identificar se este espaço seria o laboratório de matemática da escola.

A partir das observações e constatações geradas pela fotografia, foram surgindo questionamentos e percepções sobre o modo de se vestir, a alegria e o uso de materiais nas aulas de matemática. Estes elementos foram debatidos entre os participantes da atividade, com nossa interferência, quando necessário, no sentido de trazer alguma informação pontual sobre a instituição ou o período.

As fotografias a seguir, Figuras 2 e 3, geraram discussões interessantes, causando, talvez, estranhamentos.

Figura 2: Visita ao Corcovado

Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha



Figura 3: Visita ao Palácio do Catete



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha

As Figuras 2 e 3 deixaram registros de uma viagem ao Rio de Janeiro pelas formandas da turma de 1952: as roupas, hora de passeio (vestidos e saias abaixo dos joelhos) e, depois, de uniforme; a escolha pelo Corcovado, com a imagem do Cristo Redentor ao fundo, retratam dois elementos importantes: a origem das normalistas, oriundas da elite gaúcha, investindo nesse período em uma viagem que exigia recursos, e a escolha pelo Rio de Janeiro, uma cidade turística e, também, a capital do Brasil na época. Neste sentido, a Figura 3 é ainda mais emblemática, na medida em que as normalistas não apenas visitaram o Palácio do Catete, mas também foram recebidas pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, reafirmando os laços que a instituição tinha com o governo e sua relevância social e educacional na época.

Ao mesmo tempo em que essas jovens normalistas representavam certo empoderamento das mulheres pela expectativa de virem a exercer uma profissão, sua atuação profissional ainda era vista como uma continuidade do papel de mãe:

Na educação escolar, os ideais da mulher submissa, obediente, recatada, prendada, certamente, eram ensinados às jovens estudantes. A formação

das normalistas confundia, até certo ponto, o papel da professora com o de mãe. Por isso, falava-se tanto em vocação e era senso comum a ideia de que a mulher era mais adequada ao magistério primário. A função maternal era transferida dos filhos para os alunos e continuaria a ser por muitos anos exaltada (LOURO, 1986, p. 34)..

No diálogo com o presente, as fotografias provocaram os participantes da oficina a refletir sobre o papel social da docência, o *status* de ser professora, mulher, nos anos 1950. Observamos que o Seminário Institucional do PIBID foi realizado nos mesmos dias em que os professores da rede pública estadual estavam envolvidos em mobilizações devido ao parcelamento de seus salários. Assim, tornou-se inevitável que participantes estabelecessem paralelos entre a docência e a condição de ser mulher nos anos 1950 e na atualidade.

Neste diálogo, entre o passado e o presente, os professores e bolsistas do PIBID buscaram em suas memórias situações que lhes permitissem falar sobre a docência no passado e no presente. Neste processo, narraram suas experiências: alunos em formação, docentes em período inicial da carreira e professores mais experientes. As narrativas geraram questionamentos: problematizando situações da cultura escolar, enfatizaram o processo de disciplinamento do corpo como uma prática muito presente, passível de ser percebida nas fotografias que registraram os desfiles de Sete de Setembro; ou, no alinhamento das normalistas e em suas posturas no coral da escola, como percebemos nas fotografias da Figura 4.

Figura 4: Fotografia do coral da escola



Fonte: Acervo das ex-alunas do Instituto de Educação.

Os participantes trouxeram, também, à discussão a presença das artes e das atividades físicas na escola, bem como os diferentes espaços de aprendizagem, entre os quais, o laboratório de matemática. Todas estas percepções, não aprofundadas devido ao limite de tempo da atividade, possibilitaram a criação de um cenário, no qual a docência se constituiu como o centro dos interesses que conduziu o modesto, porém, não menos complexo exercício de análise de fotografias. Com esse cenário montado, passamos para a segunda atividade, que consistiu em provocar os participantes à leitura de outros textos e, a partir deles, à continuidade do exercício de pensar sobre a docência e, se possível, construir uma escrita.

Na mesa à frente dos participantes, encontravam-se dispostos diversos livros infantis e passagens escritas, estas últimas extraídas de certas publicações. A atividade consistia em escolher um livro e uma ou mais passagens, realizar uma leitura e, em pequenos grupos, estabelecer conexões com a docência. A coleção de livros infantil consistiu de *Memórias inventadas para crianças* (BARROS, 2010), *Exercícios de ser criança* (BARROS, 1999), *Chapeuzinho amarelo* (BUARQUE, 2006), *O pintor de lembranças* (CAÑIZO & GABÁN, 1995), *Correio Feminino* (LISPECTOR, 2006), *Quase de verdade* (LISPECTOR, 1999), *Hay que insistir!* (OLAONDO, 2008) e *A maior flor do mundo* (SARAMAGO, 2001).

As passagens escritas se apresentam em diversas formas, podendo ser consideradas individualmente ou em blocos. Dependendo da forma com que as pensamos, tais passagens podem ser percebidas como entretecidas; as noções próprias de cada uma podem saltitar de uma a outra, propiciando um ensaio rizomático.

Nas três primeiras, seus autores expressam de forma diversa ideias que nos conduzem a transitar por noções de identidade, subjetivação, diferença, ...:

Porém mesmo do ponto de vista das coisas mais insignificantes da vida nós não somos um todo materialmente constituído, idêntico para todas as pessoas, e de que cada um não tem mais que tomar conhecimento, como se se tratasse de um livro de contabilidade ou de um testamento; nossa personalidade social é uma criação do pensamento alheio (PROUST, 1992, p. 10). Eu, reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa eu sei: eu não sou meu nome. O meu nome pertence aos que me chamam. Mas, meu nome íntimo é: zero. É um eterno começo permanentemente interrompido pela minha consciência de começo (LISPECTOR, 1999, p. 128). [...]. O sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz (COHEN, 2000, p. 15).

Enquanto o quarto trecho implica as ideias de controle, mensurabilidade e experimento, próprias de um saber da ciência, o quinto nos provoca a pensar a singularidade, a produção da diferença, o acontecimento. Distintas perspectivas a potencializar uma ideia de complementaridade em nossa docência?

Com a palavra *futuro* nomearei nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projetar predizer ou prescrever; com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis; com aquilo que se pode fabricar se entendemos, com Maria Zambrano, que “o que se fabrica é o que vai do possível ao real”; com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2001, p. 286).

Com a palavra *porvir* nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce se entendemos, com Maria Zambrano, que “o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro”; ou se entendemos, com Hanna Arendt, que o nascimento tem a forma do milagre; com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2001, p. 286).

As duas seguintes passagens fazem referência a aspectos, salientados por seus autores, relacionados ao ensino e ao aprendizado, quais sejam: a decepção, implicada em ambos, e a expectativa de um porvir.

A decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos (DELEUZE, 2006, p. 32).

Depois da decepção do primeiro encontro, quando tudo saiu como planejado, sentimos que era necessário trazer algo que mexesse com a sensibilidade dos estudantes. E algo mexeu. Isto não se poderia pré-ver, algo fugia ao plano de aula (BAMPI et al., 2014, p. 178).

A última passagem refere à noção deleuziana de aprender. Dentre várias considerações, salienta esta passagem a potência do fora da escola.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escri-

tor? Diz Proust, a propósito de Otávio: “Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras-primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as ‘pesagens’ e com os grandes bares” (DELEUZE, 2006, p. 21).

Apresentamos uma segunda possibilidade no âmbito de um cenário que produzimos como efeito entre experiências que constituem espaços de formação para pensar a docência. Ao observarmos a noção de “contemporâneo” (AGAMBEN, 2009), talvez possamos ampliar nossos horizontes e mostrar a produtividade da escola em sua riqueza de aprendizados a decifrar. A ideia, então, consistiu em, de alguma forma, torná-los contemporâneos de *textos-imagens* que foram entregues aos participantes como um convite que vislumbrou possibilidades de perceber no escuro do

presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 65).

As atividades envolveram a expressão do aprendizado de estudantes e professores, refletindo mundos próprios que se manifestam em formas de aprender e ensinar, também, a matemática escolar. Afinal, aprender torna-se (de início) em “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, traduzidos, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa” (DELEUZE, 2006, p. 4). O aprender enquanto tradução de signos não é instantâneo, só chega depois: torna-se contemporâneo. O ato de decifrar signos pode surgir no “ler”, por exemplo, constituindo-se no “escrever” o próprio aprendizado. A docência, por sua vez, mescla-se com os signos do aprender.

A escrita

Nós, os que escrevemos, temos na palavra humana, escrita ou falada, grande mistério que não quero desvendar com o meu raciocínio que é frio. Tenho que não indagar do mistério para não trair o milagre. Quem escreve ou pinta ou ensina ou dança ou faz cálculos em termos de matemática, faz milagre todos os dias. É uma grande aventura e exige muita coragem e devoção e muita humildade. Meu forte não é a humildade em viver. Mas ao escrever sou fatalmente humilde. Embora com limites. Pois do dia em que eu perder dentro de mim a minha própria importância – tudo estará perdido (LISPECTOR, 1969).

Na escola contemporânea, muitos cenários podem ser recriados, expressando experiências com o ensinar e o aprender. Para além das formas de ensino-aprendizagem, caso professores e estudantes disponham-se aos encontros com os signos do aprender, as experiências com a docência podem dar a conhecer algo mais, ainda que menos em nosso pensamento. Desde então, torna-se necessário ser sensível aos signos que o mundo emite.

Sustentados no aprendizado de estudantes e professores, inquietados com o que é ensinado na escola talvez possamos tornar-nos *professores contemporâneos*,

ou seja, tornar-se capaz de *ver* a produtividade dos caminhos já existentes, cercados de brechas repletas de hieróglifos a serem interpretados. Entrevedo nas luzes – nos caminhos já existentes a parte da sombra, as brechas, onde os encontros com os outros mundos dos signos são possíveis, o professor percebe que esse escuro lhe concerne, sem cessar de interpretá-lo, ou seja, de aprender (BAMPI; DUMMER CAMARGO, 2016, p. 968).

O *professor contemporâneo* surge como aquele que mantém o olhar fixo na sala de aula (sua época), não como um hipnotizado, mas sensível às brechas que podem surgir na superfície da educação (o escuro). Em outras palavras, o escrever mesclou-se com modos de ser e pensar de estudantes e professores, refletindo-se em formas de expressar a docência pela leitura. No escuro, os encontros com os signos são possibilitados e aumentados em potência, oportunizando a ação do professor que “sabe ver essa obscuridade” na contemporaneidade e encontrar possibilidades de fazer obra de arte na sala de aula e na escola.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BAMPI, Lisete Regina; DUMMER CAMARGO, Gabriel. Didática dos signos: ressonâncias na Educação Matemática contemporânea. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 954-971, dez. 2016.

BAMPI, Lisete; KETTERMANN, Fernanda; DUMMER CAMARGO, Gabriel; MOELLWALD, Francisco Egger. Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge algo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 21, p. 170-184, nov./2013-abr./2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta, 2010.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

- BORGES, Maria E. L. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- CAÑIZO, José Antonio; GABÁN, Jesús. **O pintor de lembranças**. Porto Alegre: Projeto, 1995.
- COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos de confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **Correio Feminino**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- LISPECTOR, Clarice. **Quase de verdade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1969.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1986.
- OLAONDO, Susana. **Hay que insistir!**. Montevideo: Alfaguara, 2008.
- PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**: em busca do tempo perdido, v. 1. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a Leitura e os Livros. In: **A arte de escrever**. Porto Alegre: LPM, 2009.
- TIBURI, Márcia A. Aprender a pensar é descobrir o olhar. **Jornal do Margs**, Porto Alegre, n. 103, set./out., 2004, p. 8. Disponível em: <www.margs.org.br>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Dança na escola: fazeres e desafios

Flavia Pilla do Valle¹

Carolynne Lima Vieira²

Aline Rosa de Fraga³

Caroline Turchiéllo da Silva⁴

Este texto foi elaborado a partir de uma mesa-redonda com professores de dança que lecionam no currículo de escolas da Rede Municipal e Estadual em Porto Alegre, parte do XIV Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado: *Trânsitos e Mixagens na Formação Inicial e Continuada da Docência*⁵. O objetivo foi organizar, a partir das falas da mesa-redonda, alguns tópicos relevantes sobre a dança na escola.

As licenciaturas no Rio Grande do Sul são relativamente recentes.

Os cursos superiores de dança começam a existir no Rio Grande do Sul a partir de meados dos anos de 1990. Primeiro, em Cruz Alta (UNICRUZ, 1998), relativamente afastado da capital, que tem suas atividades encerradas em 2010. Após, em Montenegro (UERGS/FUNDARTE, 2002) e, depois, em Canoas (ULBRA, 2003) [...]. Recentemente, surge o curso de licenciatura em dança da UFPEL (2008) e da UFRGS (2009) (VALLE; HAAS, 2011, p. 23).

Há ainda neste estado o curso de licenciatura e de bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criado em 2012, além do curso de tecnologia em Dança da Universidade de Caxias do Sul (UCS)

¹ Coordenadora do PIBID-UFRGS, subprojeto Dança – ênfase anos finais. É professora do Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança. E-mail: flavia.valle@ufrgs.br

² Bolsista do PIBID-UFRGS, subprojeto Dança – ênfase anos finais. Atua na E.E.E.F. Professora Maria Thereza da Silveira. E-mail: carolynne.v@hotmail.com

³ Bolsista do PIBID-UFRGS, subprojeto Dança – ênfase anos finais. Atua na E.E.E.F. Professora Maria Thereza da Silveira. E-mail: alinedanca2014@gmail.com

⁴ Bolsista do PIBID-UFRGS, subprojeto Dança – ênfase anos finais. Atua na E.E.E.F. General Daltro Filho. E-mail: carolturchiello@gmail.com

⁵ O referido seminário aconteceu na semana de 7 a 11 de agosto de 2017, sendo a mesa-redonda à qual este texto se refere realizada no dia 10. Todo o evento aconteceu no campus central da universidade.

criado em 2014. Dito isso, os alunos egressos dessas universidades estão paulatinamente assumindo cargos de professor de Arte/Dança na escola. Em Porto Alegre, eles ainda são em número pouco expressivo, visto que a licenciatura localizada nessa cidade formou sua primeira turma em 2012, com número pequeno de formandos, e, desde lá, poucos concursos para professores de Arte foram realizados.

A mesa-redonda foi uma ação de formação continuada. Inversamente, entretanto, ao invés de se propor a ensinar esses professores a atuar – movimento que já aconteceu na licenciatura – chamaram-se esses professores para relatarem suas experiências, que agora partem da realidade. Esses relatos são valiosos para os futuros professores e como retorno aos professores que os formaram. Participaram da mesa-redonda as seguintes professoras:

Ana Paula Reis (mediadora) é graduada em Licenciatura em Dança pela ULBRA Canoas e especialista em Dança pela UFRGS. Atua como professora de Arte – Dança pela Rede Estadual de Ensino desde 2014 e é professora supervisora de Dança do PIBID. Atua também como produtora cultural desde 2011.

Ana Carolina Klacewicz é licenciada em Letras e Dança pela UFRGS, atua como professora de Literatura e Arte no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino Médio. Além disso, é auxiliar de coordenação no Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo e arte-educadora no Grupo Experimental de Ação Cultural Horizontes.

Débora Munhoz Leal Vieira é graduada em Educação Física e Especialista em Dança Cênica pela UDESC e Pedagogias do Corpo e da Saúde pela UFRGS. Atua como professora de dança da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde 1999 e como professora de Arte – Dança desde 2009. É coordenadora da Escola Preparatória de Dança de sua escola, projeto ligado à prefeitura da cidade.

Fernanda Xavier Varella é licenciada em Dança pela UFRGS e especialista em Motricidade Infantil pela mesma instituição. Atua como professora de Arte na Rede Pública Estadual e como bailarina no grupo Laços.

Fernanda Oliveira Bignetti é graduada em Dança: licenciatura pela UFRGS, especializada em Pedagogia da Arte pela UFRGS. Atuou como professora da Rede Estadual de Ensino de 2008 a 2016 e atua como professora da Rede Municipal de Ensino desde 2012. Assumiu a vice-direção da sua escola na última gestão. Foi supervisora PIBID da Dança-UFRGS du-

rante os anos de 2014 a 2016. É diretora artística e coreográfica do Galo de Barcelos Rancho Português.

A partir das falas e discussões das professoras na mesa-redonda, destacam-se os tópicos narrados a seguir.

O mundo da escola não é de o mundo das “bailarinas cor de rosa”

Muitos alunos da licenciatura em dança escolhem essa formação pela paixão que esta arte lhes proporciona. Grande parte deles são oriundos de uma formação em escolas livres de balé, *jazz*, salão ou mesmo grupos que trabalham com dança. A realidade da qual partem, portanto, é de um grupo interessado no que faz e que o faz de forma voluntária. Na graduação, a experiência é a mesma: todos escolheram dança. Essa realidade “cor de rosa”, na qual todos querem mais ou menos a mesma coisa, contrasta com a realidade escolar.

Entender que a dança no currículo lida com o grupo heterogêneo, abarca diferentes corpos, diferentes interesses e diferentes opiniões é importante para entender que as aulas não necessariamente acontecerão em silêncio absoluto ou sem resistência ao movimento corporal proposto. É nesse jogo do ter que fazer, flexibilizar o fazer, conquistar os alunos, ser firme, negociar esse fazer e ter bom humor que as aulas de dança têm sido realizadas em nossa experiência do PIBID/Dança (VALLE, 2013, p. 103).

Na sala de aula, há uma diversidade de gostos, corpos e realidades. Nem todos escolhem ter dança, e, pelo fato de a dança ser uma novidade, há um estranhamento por parte de muitos. Além disso, ainda há um senso comum de que “dança é coisa de mulher” (VALLE, 2010, p. 61). Por isso, o futuro professor tem que estar alerta para um ambiente vivo, com indisciplina, conversa, malandragem... Não é possível esperar que uma turma de 30 alunos seja uma turma obediente e atenta por completo tal qual uma aula de bailarinas disciplinadas espacialmente organizadas na barra de balé. O fato de os alunos conversarem não significa que a aula é um fracasso. Há um jogo de negociação entre os alunos e professores, no qual o professor por vez demanda e por vez cede.

Assim, Klacevitz previne que é preciso “não idealizar nosso aluno”. Varella conta sobre o contexto do qual emerge esse aluno que é muitas vezes um contexto onde falta o pai e/ou a mãe, onde não se tem comida, onde se convive com o mundo das drogas, da violência, etc. Leal contribui dizendo

que “a agressividade sempre tem um contexto. É preciso estar atento. Não é ser permissivo, mas atentar à perspectiva humana nas aulas de dança”.

Brincadeira é coisa séria

A dança se utiliza de jogos e tarefas para envolver os alunos em atividades criativas. Para Huizinga (1993), as origens do jogo são mais antigas que a cultura. É antes de tudo uma atividade lúdica em que homens (e animais) experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Mas o jogo existe em formas mais complexas quando se relaciona com a cultura. Na dança, a partir do jogo e das tarefas, busca-se essa forma mais elevada, em que a cultura da dança possa ser trabalhada com prazer e divertimento.

Muitas vezes, a escola, por ser um lugar de importante passagem dos alunos, é associada à seriedade em um mau sentido. Isto é, a escola é associada ao lugar onde o riso não entra! A educação deve se dar em um ambiente favorável e leve, do qual o riso faça parte e o torne prazeroso, o que é favorável a qualquer aprendizado (MÖDINGER et al., 2012, p. 85).

Assim, a dança que se quer é uma dança que tenha um aspecto prazeroso e de diversão. Não é novidade que a arte e a diversão são desvalorizadas no currículo perante outras disciplinas, em grande parte nas escolas. A arte, em especial, está nas discussões de corte de conteúdos dos parâmetros oficiais, é dada por professores despreparados nas escolas, para completarem suas cargas horárias, tem um número de períodos reduzidos, entre outras questões. No caso da linguagem artística da dança, esse estranhamento é ainda maior. A desvalorização, muitas vezes, está no modo com que a própria gestão escolar e os colegas lidam com as professoras de dança, o que se reflete, certamente, nos alunos. Assim, defender a importância da arte no currículo é um trabalho constante.

Advogar em favor da dança é parte do cotidiano do profissional da dança. Advoga-se para os alunos, para os colegas, para a direção e às vezes até para a sua própria família.

[...] então, tu entra na sala de professores tendo que ouvir comentários do tipo “na próxima encarnação eu vou vir como professor de dança pra ficar só dançando com meus alunos” e tu tens que engolir e pensar uma resposta pra essa pessoa, então eu respondo “é por isso que toda vez que eu discuto questões de profissão com os alunos eu falo para eles: – escolham uma profissão que vocês gostem!” (Corte da fala de Varella).

Leal destaca a negligência que a escola tem em relação ao corpo, desde o jardim de infância até a educação de jovens e adultos, e diz: “A sala

de aula é um encontro potente, a dança muda o mundo, muda a gente mesmo, muda as relações com o outro”. Outra fala importante da professora diz respeito ao direito que o aluno tem de se alfabetizar corporalmente. Ela comenta que esse conhecimento precisa ser democratizado e que esse é um dos papéis da dança na escola, essa é a contribuição que o profissional da dança pode oferecer ao aluno, o que é uma tarefa desafiadora.

Afetividade

A dança é uma ferramenta potente, uma vez que trabalha inversamente a lógica da escola. A dança trabalha a partir da corporeidade e ela é a existência em si. O uso do corpo, do toque, da criatividade individual e conjunta e da percepção, são meios intrínsecos ao trabalho da dança. E é através desses meios que a afetividade se manifesta.

Leal coloca que “o mês do nada é o mês do tudo”, chamando a atenção para a importância de dar tempo para conhecer os alunos no início do ano letivo. Varela destaca que o vínculo é valioso para as aulas darem certo. É um trabalho que leva tempo, mas após algum tempo se dissemina de ano para ano, pois os alunos comentam para outros sobre a aula, a professora e a matéria em si. Bignetti coloca que o primeiro ano é o mais difícil e há de se ter calma, pois a realidade difícil te afeta. Ela diz que “não existe educação sem afeto. Precisamos nos afetar”.

Uma professora destaca o clima ruim das salas dos professores: um lugar de queixas. Outra professora destaca a falta de sensibilidade dos professores que nas reuniões acabam por rotular alguns alunos. É preciso cuidar da criação de estigmas. Silva (2012, p. 92), inspirado em Judith Butler, atenta que “o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição [...] para a ideia de ‘tornar-se’”. Neste sentido, aquilo que é uma ênfase, de certa forma, mantida pelo conceito de representação, passa a uma concepção da identidade como movimento e transformação.

[...] muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas: “João é pouco inteligente”. Embora pareça simplesmente descritiva, pode funcionar – em um sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo (SILVA, 2012, p. 93).

Num mundo onde o *Aprender a conhecer* e o *Aprender a fazer* dividem espaço para o partilhar, isto é, *Aprender a viver juntos* e o *Aprender a ser* (UNESCO, 1997), a dança é potente na concretização desses aspectos. Nos dias

atuais, nos quais a bagagem escolar é cada vez mais pesada, a aquisição de saberes codificados perde força em detrimento do aprender a aprender, isto é, o domínio dos próprios instrumentos de investigação do conhecimento. Mesmo isso não parece ser suficiente. Há uma valorização cada vez maior de qualidades como “a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos” (UNESCO, 1997, p. 94), combinando “a qualificação profissional, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (UNESCO, 1997, p. 94). Mas como ensinar isso? Pistas vão em direção à necessidade de conhecer o outro, sua cultura e suas diferenças. Outro aspecto seria a realização de projetos comuns. A dança é uma ferramenta potente nestes aspectos. Ela exercita a escuta, a comunicação do corpo, o olhar sem pré-conceitos, a sensibilidade, a imaginação... Na linguagem artística da dança, trabalha-se para o olhar do outro, para apreciar o outro e se trabalha com o outro. Vários são os relatos de que na aula de dança alguns alunos, que são tidos como alunos problemas em outras disciplinas, são criativos e participativos nas aulas.

Frustração

[...] O diploma não te forma professora, ele te dá a permissão para ser professora, tu te formas professora no cotidiano escolar (Corte da fala de Bignetti).

Por volta de quatro anos, a universidade prepara o acadêmico para ser professor, e muita idealização é feita por parte dos envolvidos. Mas ser professor não é uma tarefa fácil, principalmente no primeiro ano de atuação, no qual tudo ainda é uma novidade. Há aulas que não rendem, há projetos que não se consegue viabilizar e há propostas com que os escolares não se envolvem. Um erro comum por parte dos novos professores é “colocar muitas coisas no plano”, tal qual coloca Leal. Os alunos precisam ter diversas perspectivas do mesmo assunto para realmente se apropriarem do assunto em questão. Por isso, *menos é mais* no planejamento das aulas de dança.

Meu trabalho de coordenação passa muitas vezes por dar foco às ideias dos alunos. É a partir das percepções deles, dos seus comentários, das suas observações e suas experiências que temos elencado a temática a ser trabalhada na escola. Como, na maioria das vezes, são muitas ideias que se cruzam, é preciso organizá-las de forma que encontrem um eixo central, que é a própria temática a ser trabalhada. [...] entre outras [ideias] que foram deixadas para uma outra oportunidade (VALLE, 2013, p. 105).

Klacevitz levantou o assunto da frustração e ressalta a importância de falar disso na graduação. Há os aspectos práticos como o salário, mas há os aspectos de aula no qual se cria uma expectativa de como vai ser *tua* aula, e essas expectativas não acontecem. Ela diz “se permitir não ser o professor perfeito”. Destaca a importância do exemplo concreto na formação de professores assim como a discussão de alternativas para os problemas do cotidiano. Segundo ela, as disciplinas e as teorias legitimadas estão muito distanciadas do empírico e do dia a dia.

Leal revela que prestou concurso aos 23 anos de idade, quando estava em vias de concluir a sua formação. Não tinha dimensão do significado de tal investida profissional e chegou ao ambiente escolar cheia de planos e desejos. Com essa inexperiência, a professora fala que seus planos audaciosos não davam conta da realidade, da vulnerabilidade do espaço, da organização de distribuição de turmas (onde os mais velhos tinham preferência de escolha de turmas e séries). Em relação ao planejamento e à autocobrança que o professor faz a si mesmo ela aponta a importância de valorizar as pequenas conquistas. A aula pode ter sido péssima, mas algumas coisas foram necessárias para colaborar no processo desse encontro que se vai construindo no afeto e no vínculo.

Para finalizar

Mesmo levantando todos os tópicos acima, que são mais relacionados com dificuldades e desafios, é preciso destacar os ganhos destas professoras. Na escola de Ana Paula Reis, todos dançam, e são constantes os trabalhos no saguão para apreciação de todos. No trabalho de Ana Klacevitz, os alunos do ensino médio aprendem a perder o medo de errar e arriscam nos seus trabalhos de criação. Na escola de Débora Leal, há um projeto extraclasse com décadas de duração, uma sala enorme para o trabalho, e a dança é a grande protagonista da inclusão social. Os alunos do ensino médio de Fernanda Varella, mesmo numa escola na qual tudo se volta a passar no vestibular e a ter um IDEB invejável, seus alunos aprenderam (e não abrem mão!) a importância de ter acesso ao conhecimento da arte. Já Fernanda Bignetti criou uma tradição tão grande de dança na escola em que atuou, que a direção não abre mão de seu espetáculo anual em um grande teatro, mesmo sem ela. Em 2017, esse espetáculo vai para sua 9ª edição. Essas professoras de dança são um exemplo de que a dança na esco-

la dá certo e é um importante meio de formação de pessoas mais sensíveis, criativas, cooperativas e críticas.

Acredita-se que o PIBID é uma das políticas brasileiras mais efetivas em relação à formação dos professores. Ele permite que os alunos realmente vivam a experiência de ser professor e se tornem mais preparados para assumir o cotidiano escolar. Por outro lado, os professores que têm ou tiveram pibidianos da dança ressaltam a renovação que eles trazem para as aulas, além da valorização que eles promovem aos professores atuantes na escola. São um estímulo a quem atua na escola, muitas vezes sob situações adversas.

A dança na escola está em processo de construção, e escutar as falas desses professores é essencial para os futuros professores e para a atualização das próprias licenciaturas. O vínculo que o PIBID proporciona entre universidade e escola é uma ferramenta poderosa para todos os envolvidos.

Referências

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MÖDINGER, VALLE, HUMMES et al. **Artes visuais, dança, música e teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VALLE, Flavia P.; HAAS, Aline N. Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 11, n. 21, p. 22-25, jan./jul. 2011.

VALLE, Flavia P. Dança e dança contemporânea: discursos e jogos de verdade. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

VALLE, Flavia P. PIBID e a experiência de dança no currículo. In: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel. **Iniciação à Docência**: articulações entre ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2013.

Lúdico e vivência esportiva: possibilidades de um exercício cidadão

Clézio J. S. Gonçalves¹

Thobias Pleisniak²

O mundo é um oceano de linguagens (PINKER, 1998). A oralidade nos acompanha há milhares de anos, porém, muitas vezes limita nossa percepção de mundo (SERRES, 2004). Mas existem outras linguagens, tais como as pictóricas, as midiáticas, as digitais, as técnicas, que nos deixam imersos em um oceano de códigos diferenciados. Nestas, as interações significativas e efetivas somente são possíveis se houver domínio e conhecimento adequado nelas. Como dizia Wittgenstein, “os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo” (1990), num aforismo no mínimo provocador de reflexões necessárias na atualidade, com tantas linguagens diferenciadas em seus formatos, conteúdo e difusão.

Nestas diferentes possibilidades vivemos um tempo em que o Dicionário de Oxford convencionou nominar uma nova palavra como a pós-verdade, sugerindo que a realidade nada mais é do que narrativas reestruturadas a partir de diferentes interesses ou interpretações. Faz-se necessário compreender que este conceito pode perder força se deslocamos o que ele chama de realidade para a existência de cada sujeito vivente em sua corporeidade (SANTIN, 1987). Esta existência é essencialmente analógica e delimitada pela corporeidade no sentido amplo, considerando a organização do biológico, a subjetividade pessoal e o entorno ambiental. Nas interações e interfaces destas complexidades emerge uma corporeidade que é do mundo, está no mundo, mas cria um mundo perceptivo que é um outro mundo, que pode ser muito diferente dos elementos que o geraram (MERLEAU-PONTY, 1971). Esta corporeidade emergente é a marca e a identidade da

¹ Coordenador do subprojeto Educação Física no Ensino Fundamental e Médio – Lúdico e Tecnologia. Prof. Adj. DEFID-UFRGS, Dr. em Educação e Neurociências.

² Acadêmico de Licenciatura em Educação Física – ESEFID-UFRGS. Bolsista PIBID-ESEFID UFRGS.

pessoa no mundo na qual surge e que permite sua interação com as demais linguagens. Gonçalves (1998) alertava: “palavras diferentes, significados diferentes”, ressaltando que mesmo a sinonímia das palavras nos coloca possibilidades de semelhança, mas que nunca são iguais.

Assim a clareza de uma definição conceitual, inserida numa cultura, nos ajuda a compreender seu uso e significado naquele grupo social. Uma das maiores contribuições da ciência é sua definição de termos permitindo a mesma compreensão fenomênica entre pares ainda que de diferentes nações (MORIN, 2002). Mesmo neste esforço de consenso alguns termos com o tempo sofrem alteração, como na anatomia (de rótula para patela) ou na definição do metro, cuja noção está sendo redefinida.

Esta mesma ciência encontra obstáculos de definição quando um conceito abrange comportamentos humanos. Alguns destes comportamentos são identificáveis possibilitando protocolos de observação consagrados permitindo sua delimitação e registro (KOLB, 2002). Mas existem outros em que, apesar de identificados os fatores geradores de sua ocorrência, sua definição se torna tênue e movediça, pois dependem das circunstâncias em que se manifestam.

Este artigo trata da proposta da oficina “Ludicidade e vivência esportiva: possibilidades de um exercício cidadão”, apresentada no Seminário do PIBID-UFRGS. Além de proporcionar um espaço de reflexão epistemológica sobre estes dois conceitos, foram apresentadas propostas que permitiram vivenciá-los os mesmos na perspectiva da consciência corporal de cada participante. Lúdico e esporte são termos muito caros na atuação do professor de educação física. Por suas fronteiras líquidas (BAUMANN, 2001), o conceito de lúdico e vivência no esporte ainda não se constitui em consenso, do ponto de vista tanto epistemológico quanto de impacto social, mesmo com pesquisas relevantes a respeito. Além de serem realidades constantes no cotidiano da ação docente, muitas vezes são opções metodológicas para a vivência de práticas corporais. Durante a oficina, resgatou-se o impacto do artigo de Bracht (1986), no sentido de demonstrar que a experiência lúdica e a vivência esportiva podem ser espaços de exercício cidadão e não apenas de submissão às regras capitalistas de produção.

O esporte é conceito cuja definição igualmente não encontra consenso entre autores como Lovisolo (2000); Matsudo (2000), Bankoff (2000), Kunz (1999), Bracht (1986), Tani (1998), Freire (1998), Gebara (2000), Gaya (2000), Moreira (2000) e Marco (2000), que tratam deste fenômeno a respeito de sua origem e sua definição enquanto prática e/ou vivência. Outro

fenômeno que igualmente se encontra sem uma definição clara é o conceito de lúdico. Autores deste campo investigativo (FORTUNA, 2000; KISHIMOTO, 2005; OLIVEIRA, 2000; BORBA, 2007) também não chegam a um consenso a respeito de uma definição clara sobre ele. Paradoxalmente sobre ambos os conceitos é possível identificar as situações em que um grupo humano está vivenciando qualquer um destes fenômenos.

Uma primeira reflexão apresentada aos participantes foi o impacto que causou no meio docente da educação física o artigo de Bracht, cujo título era “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”, publicado em 1986 pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Considerando-se o contexto histórico da época, é necessário perceber que o país vivia momento de autoritarismo, e a atuação docente sentia-se comprometida com a necessidade de abertura política e redemocratização.

Neste sentido, o respectivo artigo apresentava uma crítica consistente a partir de referenciais do materialismo-histórico, argumentando, entre outros, que a prática do “esporte organizado ou de rendimento são simultaneamente as condições de uma sociedade de estruturação autoritária” (WEIGELT, apud DIETRICH, 1975). No respectivo artigo, o autor afirma também que o “ensino dos esportes nas escolas enfatiza o respeito incondicional e irrefletido às regras e dá a estas um caráter estático, que não leva a uma reflexão” (BRACHT, 1986).

Mais de 30 anos após aquela publicação, pode-se hoje analisar algumas questões derivativas daquele texto. Seu título é um eficiente resumo do conteúdo do respectivo artigo. Uma pesquisa interessante a realizar seria quantos leitores conheceram o respectivo texto por sua leitura integral ou apenas pelo título provocativo. A apropriação de apenas parte de uma percepção sabe-se hoje que é uma ação comum de um cérebro habituado a responder a estímulos enquadrados em sua bolha perceptiva de mundo (KANDEL, 2003).

Ao fazer a crítica contundente às formas com que o esporte era ensinado na escola, pode-se derivar que o autor alertava mais a respeito da educação bancária irrefletida, tão alertada por Freire (1986) nas aulas de educação física, do que necessariamente ao esporte enquanto vivência possível do movimento humano. Pode-se por analogia refletir se a lógica crítica do texto realmente dirigiu-se ao esporte enquanto espaço de movimento humano. Aprender números seria igualmente “respeitar as regras do jogo capitalista”, visto que o tema visa à acumulação do lucro, e números são essenciais para materialização deste objetivo. Entretanto, ao dominar as

diferentes formas de cálculo, é possível realmente inserir-se numa lógica capitalista acumulativa, e, ao mesmo tempo, fornecer recursos e ferramentas para exercício de uma lógica solidária em confronto com o capitalismo. Em ambas as situações, não é o conteúdo (esporte ou números) que limita seus efeitos comportamentais, mas o uso que deles fazemos.

Entretanto, quando um autor escreve seu texto, por mais rigor com que procure construir sua reflexão, ainda assim, pode ser apropriado de forma diferenciada das intenções originais do artigo, considerando que cada pessoa, em termos neurais, é um universo tão extenso quanto o universo estudado pela física. Saviani (1986) já alertava sobre a expressão da “curvatura da vara” na perspectiva de que um determinado conceito ou ação, quanto tensionado num extremo, ao soltar-se, sua energia reprimida faz com que balance para o extremo oposto. Neste movimento vai oscilando entre um extremo e outro até encontrar seu ponto de equilíbrio.

Com a publicação do artigo de Bracht, a presença do esporte nas aulas de educação física foi cada vez mais questionada. Em algumas situações, houve a negação do esporte enquanto possibilidade de aprendizagem na escola. Tais situações confirmam a teoria da curvatura da vara que saltou do extremo tecnicista irrefletido para a condição de negação absoluta de vivenciar o esporte como elemento reprodutor de um sistema opressivo, tal como Freire (1986) preconizava.

Para que a teoria da curvatura da vara se consolide, são necessários movimentos conceituais que evidenciem uma busca pelo seu equilíbrio. Esta foi a proposta da oficina “Ludicidade e vivência esportiva” apresentada no seminário do PIBID-UFRGS, na qual se buscou apresentar os conceitos de lúdico e esportes como ferramentas de aprendizagens capazes de auxiliar na construção de uma cidadania crítica. Ou seja, nem a adesão irrestrita de uma metodologia do esporte voltada a um tecnicismo desprovido de reflexão nem a negação absoluta dos respectivos fenômenos como possibilidades de aprendizagens efetivas de contextos que permitam o exercício cidadão.

Durante a oficina, provocou-se refletir sobre diferentes conceitos desenvolvidos ao longo do texto de Bracht (esporte, regra, competição) e das possibilidades diferenciadas com que se compreendem os mesmos termos, a fim de compreender interfaces possíveis de exercício de consciência cidadã e crítica. Quando se refere “para efeito deste texto”, está se registrando que tais conceitos foram debatidos na respectiva oficina. Começamos por:

Esporte – Definir o esporte enquanto fenômeno conceitual é tarefa árdua. Autores já citados não têm consenso sobre ele. Alguns o colocam como uma realidade na história desde os primórdios da humanidade. Outros o colocam como um fenômeno do capitalismo. Para este texto, é importante perceber que o esporte **é um fenômeno social** independente de sua origem e definição. Portanto, modifica-se e evolui conforme esta própria sociedade se modifica. Para manifestar-se, existe a necessidade de grupos sociais interagindo. Enquanto fenômeno social o esporte está inserido em contextos históricos que necessitam descerramentos de seus interesses para apropriar-se de sua organização, seus sentidos e sua possibilidade de atuação na sociedade. Nas sociedades em que a mulher busca seu reconhecimento e valor, existem modalidades esportivas que surgiram a partir destas conquistas de direitos sociais, tais como o futebol. Portanto, a vivência esportiva é um momento rico de experiência social, permitindo compreensão de suas lógicas assim como de mudanças possíveis.

Para qualquer modalidade esportiva manifestar-se como fenômeno social é necessário que exista um conjunto mínimo de regras.

Regra – A natureza organiza-se em regras (LAKOFF, 1999), muitas delas desconhecidas para nós. Quando pela ciência apreendemos algumas regularidades a respeito destas regras, passamos a chamá-las de leis da natureza (como a gravidade). Historicamente, as sociedades igualmente organizaram-se a partir de algumas regras mínimas de convivência. Sem regras, uma sociedade não se estrutura. Um cérebro organiza-se e se desenvolve seguindo diferentes regras durante o processo. As neurociências têm buscado conhecer este processo. Para este texto é suficiente compreender que **regras estão igualmente presentes na natureza e nas organizações sociais**. Compreender sua organização e sua lógica permite meios efetivos de atuação em quaisquer destes entornos.

Se na natureza existem regras, estas não são imutáveis, pois, se assim o fossem, a entropia do ambiente, condenaria à degradação e à extinção. A natureza é complexa e está sempre em movimento (princípio da dialética). Eventos aleatórios na natureza provocam mudanças, gerando em biologia o que se chama de mutação. Quando surge uma mutação esta é algo ainda diferente e minoritário, até que se torna a norma e faz com que a vida tome novo rumo, até o momento em que um novo evento aconteça e gere nova direção aos fatos. A este processo dá-se o nome de evolução. As sociedades humanas igualmente evoluem. Mas o que chamamos de mutação na natu-

reza, no convívio social chamamos de inovação. Fenômeno que acontece tanto na natureza quanto nas sociedades (MAYR, 1998). Assim **não existe uma vivência esportiva estática e imutável**, a não ser na adoção de metodologias invariáveis por parte do docente.

Admitir a vivência como possibilidades diferenciadas para apropriação de seus contextos gerativos proporciona espaços reflexivos e de exercício de compreensão das relações dos tecidos sociais. A vivência lúdica esportiva é permeada de inovações possíveis pelo seu caráter de aleatoriedade, demonstrando esta mesma evolução/inovação enquanto experiência tanto social quanto individual. Portanto, a vivência lúdica do esporte permite explorá-lo este em formatos alternativos demonstrando mudanças possíveis de se construir quando o grupo social assim o deseja e trabalha para tanto, além de constituir-se em laboratório de criatividade para propostas inéditas de movimento.

Se, quando se fala em esporte, se fala sobre regras, igualmente manifesta-se a ideia de competição.

A competição – Competição é facilmente identificável no esporte pela sua visibilidade da disputa entre equipes ou na organização de eventos esportivos. Mas, assim como as regras, a competição acontece em diferentes âmbitos da natureza. Importante destacar aqui que não se está defendendo um darwinismo social, mas registrar que a competição está presente tanto na natureza quanto na sociedade. É consagrado nas ciências biológicas que animais competem por alimentos, território e procriação (CHANGEUX, 1997). Em tempos idos, grupos sociais humanos igualmente disputavam entre si pelas mesmas razões. A necessidade civilizatória de se estabelecer princípios comuns de convivência fez com que a humanidade evoluísse para formas de exercício de competição em parâmetros socialmente aceitáveis. É interessante observar que o desenvolvimento cerebral de qualquer indivíduo é uma competição constante entre as sinapses que se consolidam por exposição resultando em formas de pensar singulares e aquelas que são paulatinamente desativadas por não serem devidamente estimuladas e com o tempo são desativadas.

Em relação à competição, acontece um interessante paradoxo de caráter social, mas que igualmente se manifesta na constituição neural de um sujeito. No senso comum, é fácil compreender a competição como um grupo **contra** o outro. O que se esquece é que **qualquer grupo necessita cooperar entre si, quando em competição com outro**. E este paradoxo acontece

tanto na natureza quanto nas organizações sociais, relacionamentos interpessoais e no âmbito do desenvolvimento individual. Quando se pensa no desenvolvimento do cérebro, é princípio consagrado que nenhum sistema nervoso se consolida se não existir a interação cooperativa com os demais sistemas do organismo (CHANGEUX, 1997). Um cérebro não é uma entidade autônoma, mas depende sobremaneira das interações com todos os demais sistemas que constituem a corporeidade humana.

Além disto, pode-se discutir a natureza da competição no âmbito individual. É fácil identificar a competição quando se delimita um grupo contra o outro. Mas quando a competição acontece tão somente no âmbito do indivíduo? Quando um alpinista alcança um cume, com quem ele está competindo? O estabelecimento de metas e a disciplina e determinação para alcançá-las não seria uma forma de competição que um indivíduo estabelece para si? Nestes casos, a competição seria igualmente perniciosa como sugerida no texto de Bracht?

Pelo fato de discursos neoliberais enfatizarem a competição como fim em si, isto faz dela um fenômeno a ser desconsiderado nas aulas de educação física? Se este pressuposto estiver correto em relação à vivência do esporte na escola, como devemos encarar então as notas dos alunos organizadas em hierarquias que vão da melhor à pior nota, tão classificatórias quanto o *ranking* de equipes esportivas? Invariavelmente, é comum os alunos compartilharem entre si os respectivos resultados, estabelecendo uma competição não declarada nem assumida, mas existente no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, assim como aprender o uso dos números proporciona ferramentas que favorecem a acumulação capitalista, igualmente pode se fazer desta aprendizagem a construção de um espaço solidário em confronto à exclusão social, igualmente a vivência do lúdico e do esporte, ainda que de forma competitiva, pode proporcionar um espaço de construção para a cidadania.

Para este texto é importante entender que **a competição é um fenômeno que igualmente se manifesta na natureza e na sociedade** (MAYR, 1998) (grifo nosso). Mas ao mesmo tempo em que a competição se manifesta contra algo ou alguém, **ela paradoxalmente, estimula o surgimento da cooperação entre indivíduos de um mesmo grupo na busca de um objetivo comum**. É uma oportunidade de estreitamento de laços entre indivíduos e, ao mesmo tempo, de convivência na busca de desenvolvimento de competências.

Bracht (1986) tem razão quando alerta para o risco de se utilizar a vivência esportiva como uma forma de internalização irrefletida de regras imutáveis e, com isto, a permanência de um sistema injusto socialmente. Mas isto acontece se não houver mudanças nelas ou se não existir a possibilidade de alternativas diferentes, como já se demonstrou ao longo do texto. Igualmente a competição não significa vitória absoluta nem derrota irreversível. Pelo seu caráter de temporalidade, a competição proporciona espaços de alternância, também importantes em sociedades democráticas. A competição manifesta-se inclusive no âmbito das ideias, em que muitas já não são mais aceitas na contemporaneidade (vide, por exemplo, a escravidão).

Existem autores na vertente psicanalista que defendem que o esporte foi a melhor invenção da humanidade para evitar que o caráter violento da competição alcançasse níveis de degradação do tecido social. Neste formato, multidões demandam energia, seja como praticantes de modalidades amadoras, seja como torcedores no âmbito de equipes profissionais.

Chegamos ao último conceito a desenvolver neste texto.

Lúdico – A questão do lúdico, assim como do esporte, também não encontra consenso entre pesquisadores que se debruçam sobre esta questão. Para alguns, ele é a essência do conceito de jogo, para outros ele é uma disposição comportamental do sujeito frente às vivências que se permite experimentar. E, assim como no esporte, para este texto é suficiente compreender **o lúdico como um espaço de aprendizagem tão legítimo quanto qualquer metodologia formal, além de representar possibilidades de mudanças desejadas pelo grupo social que interage neste formato**, permitindo que diferentes competências apareçam durante suas vivências, além de proporcionar formas diferenciadas de manifestação comportamental e de interação social.

A partir destas premissas, iniciou-se um processo de resgate da vivência esportiva e do lúdico como espaços de construção de cidadania nas aulas de educação física. A escola é hoje um espaço que, por sua diversidade social se constitui num ambiente rico de possibilidades para vivências de competências da cidadania, reforçando-se valores como solidariedade e competências correlatas nesta direção.

A vivência esportiva pode ser um espaço em que os praticantes demandam muita energia na sua preparação, execução e avaliação. Independente da faixa etária, a prática de atividade física é condição de melhoria de indicadores de saúde e de indicadores de qualidade de vida. Assim, em

qualquer momento, possibilitar vivências devidamente organizadas neste sentido contribui para a melhoria do sujeito. O momento de cada partida ou embate é sempre único e marcado pela imprevisibilidade em que um detalhe pode fazer toda a diferença no resultado final. Compreender as regras é uma forma de buscar sua melhor atuação.

Uma cidadania consciente busca o exercício de seus direitos naquilo em que a lei a ampara, não tolerando desvios. A prática do esporte mostra como é importante conhecer as regras válidas e a partir delas buscar o seu melhor exercício, não deixando de lado a justa reivindicação pela aplicação da igualdade normativa. A vivência esportiva permite a aprendizagem de regras estabelecidas em cada modalidade. Porém, dado o caráter lúdico com que ela se desenvolve, pode-se alterar o seu formato, bem como quantas regras são adotadas durante a vivência. Esta simples alteração faz com que cada indivíduo perceba que, a partir da mobilização social, as regras de uma determinada modalidade podem ser alteradas a partir da organização e da reivindicação do grupo que as experimentam.

Alterando-se a natureza da regra, inserindo o seu caráter lúdico, fica a proposição de construir novas formas de vivenciar a modalidade. Inclui-se aí o caráter de desafio no sentido de se estimular o exercício de competências pessoais diferenciadas daquilo que se está acostumado a fazer. A inserção de alterações na regra bem como no uso de materiais alternativos proporcionam um nivelamento das diferenças motoras restando à atividade o seu caráter de aleatoriedade e complexidade em execução. Nesta situação não é difícil aparecer o humor, na melhor expressão.

As situações de erro, que invariavelmente acontecem em situações assim elaboradas, contribuem para a construção da identidade, seja ela pessoal ou de um determinado local. Este aspecto é vital, pois o reconhecimento das limitações é fator primordial na busca de sua superação.

Ao longo da oficina, os participantes perceberam que o professor de educação física deve igualmente trabalhar não apenas o esporte (ainda que em caráter lúdico), mas também outras possibilidades da cultura corporal do movimento (jogos, lutas, dança e ginástica), visto que este é um dos conteúdos possíveis a ser vivenciado em aulas. Cabe ao docente a tarefa de descaracterizar a concepção de que vencer é o mais importante, uma vez que a escola é uma instituição com rica diversidade social e espaço de educar. Assim, é importante aprender que a competição alterna vitórias e derrotas e que bons valores podem ser aprendidos nestes momentos, como autoconhecimento, superação e respeito aos outros.

A valorização da vivência esportiva nas aulas de educação física é indispensável, já que seu exercício vai além de conteúdos para serem testados dentro da escola. Entre outros, agrega valores e princípios para a convivência social, sendo que é consenso hoje que a escola tem a função de educar para a vida. Assim, o docente deve promover a construção de conhecimento, considerando a formação integral, proporcionando espaços de vivências neste sentido.

Pode-se inferir que a vivência esportiva, como conteúdo possível nas aulas, deve ser adaptada considerando público e condições onde serão realizadas. Este deve ser trabalhado de forma diversa, pedagógica e inclusiva, buscando desenvolver igualmente aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, proporcionando espaços de reflexão que conduzem a um exercício cidadão.

Em todos os aspectos, nunca se perde a referência da compreensão da corporeidade como condição existencial do ser humano. A questão da corporeidade não é apenas a inclusão de vivências corporais nas rotinas no processo de aprendizagem, mas também a reflexão filosófica em que a linguagem (fomentadora de sentidos) ressignifica aquela vivência para uma compreensão diferenciada e potencializadora de si, como estrutura singular emergente num mundo.

As questões que abordam a corporeidade tornam-se multirreferenciais por essência. Por isto sempre levam para além da reflexão sobre um contexto. Elas refluem significativamente para a reflexão individual evidenciada pelas condições de sua corporeidade existente. Daí a razão pela qual muitos docentes evitam tais questões reflexivas. Um ponto que se pode destacar é que existem alguns medos em nossa experiência com o mundo e consigo próprio. O primeiro é o risco de uma perda com uma realidade com a qual se está habituado. Um medo compreensível para uma mente que atua como existindo num cérebro sem corpo. O outro é o de que, se a razão, ou a inteligência, ou a consciência não governar, a força prevalecerá.

Nossa preocupação é com reducionismos conceituais da corporeidade no universo escolar, desacreditando o potencial transformador de aprendizagem que esta abordagem traz em sua gênese. Ao mesmo tempo, é tornar este conhecimento significativo com evidências para a prática dos professores através de uma vivência ampla que procure abordar as diferentes frentes possíveis na ação complexa da aprendizagem.

Atualmente o professor está ciente dos avanços da ciência, das possíveis implicações na sala de aula e manifesta o desejo de atualização para

melhor desempenhar sua função. Porém, quando esta atualização implica rever a sua forma de aprender, este professor parece sentir-se impotente frente ao desafio colocado. A sensação é um misto de deslumbramento com as descobertas até o momento e o temor da responsabilidade que o ato de aprender passa a significar neste novo contexto. De uma forma ou outra, a sala de aula é uma convergência de complexidades que necessita de abordagem qualificada.

Herdeiro de uma formação que separa sujeito e objeto no processo de conhecer, em que se dividiu o ser humano numa dicotomia entre a mente e o corpo, este professor resiste às evidências que a ciência apresenta. As discussões não se converteram na mesma proporção em trabalho significativo na sala de aula para o aluno, concentrando-se mais no cumprir a agenda de conteúdos do que alcançar o desenvolvimento de “competências” (ASSMANN, 2000) capazes de dotar este aluno de referenciais para agir na realidade.

A justificativa mais enunciada é que *sua realidade* é diferente de qualquer contexto até o momento estudado. Pesquisadores do comportamento chamam esta atitude de “vitimização”, em que o sujeito se exime da responsabilidade própria de seus atos transferindo-a para forças que estão para além de sua capacidade, justificando-se assim a sua não ação (SERRES, 2004; VARELA, 2003)

Esta dicotomia faz o professor distanciar-se da realidade da sala de aula como se fosse um observador a quem cabe a responsabilidade de direcionar as ações dos alunos. Em outras palavras, o professor não se sente presente no processo. **Como se perceber inserido num processo de aprendizagem na sala de aula, se há muito se perdeu a capacidade de perceber e sentir a própria corporeidade enquanto experiência vivencial e existencial no mundo?** Desloca-se a experiência sensível do presente para um outro mundo de percepções de primazia imagética (ASSMANN, 2000) ou virtual. Tal dicotomia já foi questionada por Maturana (1995) quando este autor chama a atenção para o equívoco das formas de compreender-se um fenômeno. Nas palavras do autor:

Sejam quais forem as nossas percepções conscientes, ainda que as diferenciemos entre sensoriais ou espirituais (dos sentidos, sensações, emoções, pensamentos, ideias) elas não operam “sobre” o corpo, elas são o corpo, são expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente, operando no espaço das descrições reflexivas (dinâmica social da linguagem). Toda percepção que trazemos à consciência, fazêmo-la surgir por meio da reflexão descritiva (através da linguagem) sobre tal fenômeno. Percepção e

pensamento são operacionalmente o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito versus matéria ou de ideias versus corpo; todas estas dimensões e experiências são as mesmas no sistema nervoso, em outras palavras, são operacionalmente indiferenciáveis (MATURANA, 1995, p. 23).

Quando um professor se coloca na frente de uma turma, ele passa a exercer uma tripla responsabilidade. Primeiro, uma responsabilidade **individual** com o aluno: desenvolver sua capacidade de aprender e conhecer através da interação com o meio, já que esta é uma característica filogenética de cada sujeito pertencente à espécie humana. Em segundo, uma responsabilidade **social**: trabalhar com o acesso ao conhecimento que possibilitou à humanidade a construção da civilização desenvolvendo nos indivíduos uma capacidade de análise crítica e ética dela. Ao mesmo tempo, estimular questionamentos para a potencialização na construção de novos saberes. Por fim, uma responsabilidade **pessoal**: o processo de aprender não se encerra num período formal de escolarização, mas prolonga-se por toda uma vida (ASSMANN, 2000; MORIN 2002), onde alunos e professores revezam-se continuamente na condição de aprendentes.

Renunciar a esta tarefa é eximir-se da responsabilidade que a ação pedagógica implica na formação e sensibilização do futuro cidadão para o exercício de seu convívio social e das responsabilidades inerentes deste relacionar.

Será que não é possível desenvolver-se o conhecimento e a aprendizagem procurando-se trabalhar também com a dimensão da corporeidade e o movimento do aluno? Que tipo de abstrações a corporeidade e os movimentos auxiliam a construir e interferem na construção da subjetividade do aprendente?

Na realidade, o sistema de ensino trabalha dentro de um processo fragmentado. O que não é mais possível continuar é com um discurso de globalidade com uma prática fragmentada. O sujeito que é fragmentado é diferente daquele organizado numa concepção global. Mas impõe-se o desafio: como trabalhar de forma global, quando também fomos formados de fragmentariamente? Neste sentido, não basta apenas discursar a necessidade de uma compreensão global, mas admitir-se a possibilidade de rever os próprios conceitos implícitos na formação pessoal e retomar o processo de aprender, iniciando-se um **aprender a aprender** (SERRES, 2004; MORIN, 2002).

Conclui-se que, para entender o que significa aprender, é necessário admitir que “aprender é uma propriedade emergente da auto-organização

da vida” (ASSMANN, 2000, p. 47), isto é, que o conhecimento como uma propriedade auto-organizativa emerge do sistema nervoso do organismo, enquanto acoplado ao seu meio ambiente. Significa que cada neurônio, ao se comunicar com outro, pode ter até 100 mil variações de sinapses ao longo dos dendritos. Com mais de 100 bilhões de neurônios (BEAR, 2002) presentes no cérebro, multiplica-se estes números através de uma progressão geométrica chegando-se a um número incomensuravelmente fantástico. Se um ser humano contasse uma sinapse por segundo (DAMÁSIO, 2000), levaria cerca de 32 milhões de anos para chegar a um número próximo às possibilidades de sinapses neuronais.

Cada um dos caminhos possíveis de um sinal bio-eletro-químico é um movimento, uma palavra, um pensamento, uma sensação, um sentimento. Estas variações não incluem as dinâmicas de regiões especializadas do cérebro, nem as alterações de potencial elétrico ou variações da quantidade de elementos químicos presentes no cérebro humano. Como diz Greenfield (1998), “o cérebro parece ser a base física para uma mente organizar uma avalanche de estímulos e conceder-lhe alguma espécie de sentido. Podemos alterar nossas organizações, consequentemente alterar nossos sentidos” (GREENFIELD, 1998, p. 38).

Com estas reflexões, encerramos a oficina, desejando que as vivências, leituras e debates que aconteceram na ocasião suscitem novas provocações tanto em seu caráter conceitual quanto nas propostas de vivências esportivas e lúdicas criativas condizentes com este aprender a aprender.

Referências

- ASSMANN, H. **Competência Social e Sensibilidade Solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BANKOFF, A. D. Obesidade, adolescência e atividade física. In: MOREIRA, W. W. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Unimep, 2000.
- BAUMANN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEAR, M et al. **Neurociências**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BLOIS-VILLELA, L. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado), Piracicaba, Unimep, 2001.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

- BOURGUÉ, D. **O Homem Artíficio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BRACHT, W. A criança que joga respeita as regras do jogo (capitalista). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 178-89, 1986.
- CHANGEUX, J. P. **O homem neuronal**. Lisboa: Ed. 70, 1997.
- DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- DENNET, D. **La consciência explanada**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- ESTEVES-VASCONCELOS, M. **Pensamento Sistêmico**. Campinas: Papyrus, 2002.
- DIETRICH, K. Sportspiel und Interaktion. In: SCHEUERL, L. **Theorien des Spiels**. Beltz 1975, p. 178-189.
- FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Orgs.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Caderno de Educação Básica, 6), p. 146-164.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Rio de Janeiro: Ney Pereira Editora, 1998.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GAYA, A. et al. Esporte, história e cultura: Fundamentos de filosofia sobre a natureza do desporto. In: MOREIRA, W. W. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Ed. Unimep, 2000.
- GEBARA, A. A cultura da modernidade e a história dos esportes. In: MOREIRA, W. W. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Unimep, 2000.
- GONÇALVES, C. J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: KUESSLER, R. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.
- GREENFIELD, S. **The human brain**. New York: Orion Publish Group, 1998.
- HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptadion buids complexity**. Massachusetts: Perseus Books, 1998.
- KANDEL, E. et al. **Princípios da neurociência**. São Paulo: Manole, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOLB, B. **Neurociência do comportamento**. São Paulo: Manole. 2002.
- KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Phiplosophy in the flesh: the embodied mind**. New York: Basic Books, 1999.

- LOVISOLO, H. **Atividade Física, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- MARCO, A. Emoções no esporte. In: MOREIRA, W. W. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Unimep, 2000.
- MATSUDO, V. Esporte, Lazer e Qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Unimep, 2000.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- MAYR, E. **O desenvolvimento do pensamento biológico**. Brasília: UnB, 1998.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- MOREIRA, W. W. (Org.). **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Unimep, 2000.
- MORIN, E. **O método 5: A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PINKER, S. In: KENDAL et al. **Fundamentos da neurociência**. Rio de Janeiro: Print Hall do Brasil. 1998.
- SANTIN, S. **Educação Física e Temas Pedagógicos**. Ijuí: Unijui, 1987.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1986.
- SERRES, M. **Hominescência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- TANI, G. Aspectos básicos do esporte e a educação motora. In: **Anais do I Congresso Latino-Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora**. São Paulo: Unicamp, 1998, p. 115-123.
- VARELA, F. et al. **Embodied Mind**. Massachusetts: MIT Press, 2003.
- VAZ, H. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Loyola, 1992.
- WITTGENSTEIN, L. J. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica

Rogério da Cunha Voser¹

Introdução

O fenômeno esportivo infantil tem sido, neste início de século, motivo de muitos estudos e questionamentos tanto no que diz respeito aos seus ideários quanto em relação à sua função pedagógica e sociopolítico-cultural.

A Educação Física como área de estudo vem ocupando cada vez mais espaço no cenário educativo. Para muitos, o esporte pode servir como ferramenta para transformar as crianças e os jovens, dando a eles a possibilidade de integração social e de formação humana mais sólida. É sabido o quanto será benéfico para a criança a sua participação em atividades físico-desportivas, seja pelo aspecto de saúde como também como importante meio de interação social, entre outros tantos.

Contudo, sabemos que na maioria dos casos os profissionais que realizam suas intervenções pedagógicas no mundo dos esportes não têm respeitado os princípios metodológicos correspondentes às faixas etárias e ao ideário esportivo que é o de usar o esporte como um meio, e não um fim em si mesmo. Quando o esporte é mal orientado, poderá trazer inúmeros prejuízos às crianças de toda a ordem.

Este texto a seguir irá discorrer sobre importantes temas relacionados aos aspectos pedagógicos na prática esportiva infantil.

Referencial teórico

1 Possibilidades pedagógico-formativas das atividades físico-desportivas

As atividades físico-desportivas, entendidas como atividades naturais de movimento, jogo e confrontação, são elementos básicos para a educação das pessoas, e possuem funções altamente pedagógicas que podem

¹ Coordenador do PIBID no subprojeto da Educação Física/Esporto. Departamento de Educação Física. E-mail: rogerio.voser@ufrgs.br.

incidir no desenvolvimento equilibrado e harmônico do ser humano (VARGAS NETO, 1995).

O mesmo autor ainda relata que, com as atividades físico-desportivas pode-se desenvolver um profundo trabalho educativo, humanizante e integrador, oferecendo tanto uma alternativa gratificante quanto uma compensação da opressão da vida atual, pois o esporte torna possível a expressão e a satisfação de muitos desejos que o mundo moderno desperta, mas também reprime, como já comentado.

O reconhecimento universal do êxito e do fracasso no esporte, e especialmente no esporte coletivo, é um elemento essencial de comunicação e, como consequência, de educação. Fora do esporte, ou das atividades físico-desportivas, o raio de ação dentro do qual os seres humanos podem atuar sem limitações, e projetar sua personalidade, é cada vez menor. Frente a uma situação tão calamitosa de repressão da liberdade corporal, estas atividades oferecem possibilidades de realização para qualquer pessoa disposta a superar o sedentarismo. Estas possibilidades ativas e comunicativas afetam principalmente aos que participam dinamicamente na prática do esporte e, inclusive, sustentam alguns autores que os espectadores, cujo número é maior do que o dos participantes, beneficiam-se dos espetáculos esportivos no que diz respeito à comunicação.

Existem sólidas convicções – devido à experiência pedagógica e às sucessivas reflexões culturais e filosóficas – sobre a conveniência e utilidade da prática de atividades físico-desportivas. Por essa razão, os educadores não duvidaram nunca de que a prática de um esporte ensina a superar as dificuldades da vida. “O esporte é um dos meios e metas da Humanidade em seus incessantes esforços por superar-se. Sua unicidade reside na intimidade entre os acontecimentos físicos de nosso corpo e suas repercussões sobre nossas mentes” (JOKL, 1964, p. 477).

E segue afirmando o mesmo autor: “O interesse da cultura física pelo cultivo e aperfeiçoamento dos recursos motores do indivíduo aplica-se tanto ao corpo como à mente da qual se originam” (p. 478).

Parece demonstrado que a melhora técnico-desportiva incide sobre parâmetros não físicos da pessoa (a capacidade cognitiva, a afetividade, a maturidade da personalidade, a confiança em si mesmo, as relações sociais, a canalização da agressividade, poderiam ser bons exemplos), pelo qual estes argumentos reforçam e consolidam o aspecto educativo do esporte.

Os valores alcançados através do jogo esportivo – como a interiorização das regras, a colaboração, a aceitação da autoridade, a disciplina, a

iniciativa, a superação de si mesmo – configuram uma constelação de condutas positivas, construtivas e integradoras, que se encontram presentes no sistema de valores que cada um assume para si mesmo e com sua maneira de viver. Além disso, estas práticas ajudam à formação da pessoa em sua adaptação à vida em geral, e a assumir hierarquicamente os valores.

Por esse motivo, o educador físico-desportivo deve interessar-se pelo aperfeiçoamento da pessoa como tal. Mas, para isto, deve adequar-se à realidade de cada indivíduo, descobrindo quais são suas aptidões e seus limites. Esta mesma prática físico-desportiva, com a alternância de êxitos e fracassos, serve de pauta ao educador para avaliar as condições, capacidades e limitações pessoais de ordem física e mental dos educandos. O descobrimento intencionado das tensões que o esporte impõe é principalmente de ordem mental.

Alguns estudiosos como Cagigal (1985), opinam que, nas atividades físico-desportivas, encontramos parte das grandes motivações e atitudes que impulsionaram historicamente os comportamentos do ser humano: em primeiro lugar, o lúdico – a intencionalidade de sua ação está no atrativo do intrascendente e festivo, ainda que sujeito a algum tipo de norma, a questão principal não é ganhar, e, sim, passar bem e aproveitar; e, em segundo lugar, o agonístico – o valor agonístico entendido como ciência e arte de combate, intencionalidade competitiva, luta contra algo, alguém ou si mesmo. Aos dois componentes anteriores – lúdico e agonístico – Seirul-Lo (1992) agrega um terceiro: o eronístico, cujo valor devemos buscar no gosto e no prazer da realização (não na acepção sexual da escola psicanalítica). É uma forma prazerosa de se enfrentar as atividades corporais, pois o instrumento do esportista é seu próprio corpo, fonte de hedonismo, tanto físico-biológico quanto mental.

Sendo comportamentos inatos ao ser humano, podem, contudo, ser cultivados e desenvolvidos através da educação e fundamentalmente por parte da educação físico-desportiva. A história da humanidade parece demonstrar que todos estes comportamentos enriqueceram o ser humano e contribuíram para a sua formação global, favorecendo, entre outras, as seguintes habilidades:

As habilidades intelectuais

- a passagem das operações concretas ao pensamento hipotético-dedutivo, contribuindo ao desenvolvimento dos processos mentais de compreensão, análise e síntese.

As habilidades afetivo-sociais

- a integração do indivíduo ao grupo ou ao meio;
- a necessidade orgânica e social de realizar exercício físico;
- o conhecimento de suas reais possibilidades e interesses;
- a criatividade; e,
- o autoconhecimento e sua independência.

As habilidades físico-motoras

- a percepção do próprio corpo, do espaço e do tempo;
- a tomada de decisões e a resolução de problemas físicos; e,
- o domínio de habilidades e destrezas físicas.

Por tudo isso, valorizamos muito positivamente a potencialidade educativa das atividades físico-desportivas em todas as etapas da vida e especialmente na infância e na adolescência, por se tratarem de etapas mais plásticas e receptivas, que ajudam a configurar os comportamentos e estilos de vida adulta. Como consequência, as instituições educativas, principalmente, deveriam integrar as práticas lúdicas e físico-desportivas de forma sistemática e coerente, com a finalidade de possibilitar um desenvolvimento saudável e harmonioso, proporcionando a vivência de experiências motoras, base do desenvolvimento intelectual, facilitando a elaboração da identidade e da própria imagem e a aquisição das capacidades necessárias para dominar os problemas relacionais e os de integração social.

Aspectos positivos da prática de atividades físico-desportivas infantis

Para a maioria dos pais, a prática de atividades físico-desportivas é uma necessidade. Um estudo francês sobre este tema (DANSE; LAMBERT, apud DURAND, 1988) revela que 95% dos pais estão a favor da prática esportiva de seus filhos e que 86% pensa que estas atividades são tão importantes quanto as intelectuais. Da mesma forma, em uma pesquisa encomendada pelo jornal esportivo francês *L'Equipe*, ficou claro que 67% dos entrevistados são partidários da prática esportiva diária na escola. Em relação à classe médica, a opinião não é diferente das anteriores. Observa-se que 99% dos pediatras franceses considera positiva a prática esportiva infantil, reduzindo, no entanto, esta aceitação para 74% quando a iniciação se dá antes dos 7 anos de idade (MANDEL; HENNEQUET, apud DURAND, 1988).

Atualmente, para os médicos e professores de educação física, a prática das atividades físicas e esportivas contribui positivamente também no combate à “degeneração hipocinética”, entendida como uma carência rela-

tiva de movimento. Tal doença caracteriza-se pela diminuição da capacidade funcional de vários órgãos e sistemas (LAMB, 1985). Infelizmente, esta enfermidade, que até bem pouco tempo afetava somente os adultos, está se estendendo hoje em dia também às crianças, como bem assegura Seibold (1974) quando afirma que a vida em um mundo muito civilizado as torna preguiçosas e cômodas perante o tempo, uma vez que elas são liberadas dos esforços físicos, recebendo cada vez menos espaço e estímulos aos jogos livres infantis. Neste momento, é necessário fazer referência aos aspectos negativos da televisão, ao desenvolvimento dos jogos eletrônicos, bem como à tendência das máquinas e computadores de executarem as tarefas cotidianas antes destinadas ao ser humano, influência esta que, segundo Toffler (1980), deverá acentuar-se nos próximos anos.

Munné e Codina (1992) entendem que todo este contexto colabora para manter as crianças fisicamente inativas, gerando deformações da coluna vertebral, aumentando seus hábitos consumistas e sua passividade perante as mensagens subliminares transmitidas pela TV. Contudo, como diz Scully (1990), nossos corpos não estão adaptados a este nível de inatividade que a tecnologia do século XX nos permite desfrutar.

Seguindo as ideias de Cotta (apud HAHN, 1988), em geral, o esporte fomenta na criança e no adolescente a maturidade, o crescimento e o desenvolvimento. Porém, acrescenta que só é perigoso o esporte de alto rendimento, quando especificamente realizado na idade infantil. Deste modo, é quase unânime o consenso de recomendar a prática esportiva na infância, ainda que muitos entendam que esta possa provocar problemas, se iniciada muito cedo, ou quando estiver totalmente voltada para a competição.

A afirmação de Thomas (apud PERSONNE, 1987) parece ser suficientemente clara quando diz que a aventura esportiva é um enriquecimento possivelmente insubstituível. Por outro lado, salienta que os caminhos que conduzem aos pódiums e às marcas deveriam ser traçados sobre as bases de um patrimônio cultural-esportivo-humanista, respeitando o adolescente com o fim de nunca esquecer o menino ou a menina, futuros homem e mulher que estão por trás do esportista.

Diferentes autores e quase a totalidade dos professores de educação física concordam com a afirmação de que é durante as primeiras etapas do aprendizado esportivo que se devem estabelecer as bases do futuro rendimento, sem jamais buscar o rendimento imediato.

Como se pode ver, é necessário que se aplique à criança um modelo de esporte que não busque o êxito pelo êxito, nem resultados para um futu-

ro imediato, nunca esquecendo que este modelo de esporte deve estar adaptado às reais necessidades, características e possibilidades de seus praticantes. Só assim, poderemos afirmar que, no esporte infantil, prevalece o objetivo principal de contribuir com a formação integral da pessoa.

A criança, a saúde e a prática desportiva

As práticas esportivas competitivas, iniciadas precocemente e mal-orientadas, podem ocasionar enormes prejuízos à saúde das crianças. Habitualmente, são detectados problemas ósseos, articulares, musculares, cardíacos e emocionais, dependendo da especialidade esportiva, sobretudo aquelas tecnicamente mais complexas. Estas empregam um grande número de repetições de gestos técnicos, visando a automatização e o aperfeiçoamento do movimento. O estudioso Personne (1987) comprovou que um praticante de ginástica olímpica pode realizar ao longo de uma temporada mais de 8.000 saltos (impacto altamente traumatizante para as articulações); um atleta de saltos ornamentais executa mais de 14.000 saltos; um arremessador de dardo, 6.000 arremessos por ano. Já o pesquisador Ferrandis (1994) verifica que, nas corridas de rua, onde crianças e adolescentes são estimulados a participar, um corredor de maratona, durante a prova, executa por volta de 30.000 impactos do calcanhar contra o solo. Nestes impactos, ele pode chegar a aplicar uma força de até seis vezes o peso de seu corpo. No voleibol, sabe-se que um cortador pode chegar a 150 saltos por partida, nos quais seus pés atingem uma altura superior a um metro, onde o impacto de chegada ao solo pode ser de até dez vezes o peso de seu corpo. Devemos pensar também nos anos de preparação, duração e intensidade do treinamento para chegar a este nível. É uma carga demasiadamente forte para o ombro e as articulações dos membros inferiores.

O grande problema deste tipo de risco reside no impacto e na similitude dos gestos, principalmente se nos referimos a crianças em pleno processo de desenvolvimento. Com relação aos riscos do tipo psicológico (saúde mental) em crianças competidoras foram encontrados níveis anormalmente altos de ansiedade, estresse e frustração. Tudo isto também se evidencia em conhecidos casos de talentos esportivos com futuro promissor que hoje se sentem martirizados internamente por fracassos e decepções, consequentes de maus resultados em competições. De qualquer forma, a resposta psicológica mais preocupante é a que alguns autores chamam de “infância não vivida”, resultado da alta dedicação aos treinamentos, exigi-

da principalmente em algumas modalidades esportivas, podendo chegar a várias horas por dia, durante todos os dias da semana, além da atividade escolar. Kunz (1994) detectou que isto pode provocar uma formação escolar deficiente e, pior, leva a criança esportista a participar menos das brincadeiras e jogos do mundo infantil, atividades estas que são indispensáveis ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. Cabe aqui também lembrar, que muitos pais, na ânsia de satisfazerem suas frustrações esportivas de infância, sobrecarregam emocionalmente seus filhos, trazendo enormes prejuízos de ordem psicológica que, por muitas vezes, podem levar inclusive ao abandono esportivo precoce.

Como foi visto, faz-se necessário despender cuidados especiais para com os nossos pupilos, principalmente no que diz respeito aos objetivos que queremos desenvolver com a prática desportiva, pois ser atleta não significa ser saudável.

Neste sentido, os profissionais envolvidos neste período de formação esportiva deverão se utilizar de procedimentos pedagógicos eticamente corretos, que venham ao encontro das necessidades e capacidades da criança.

A pedagogia no ensino das atividades físicas e do esporte infantil e suas intervenções

Para melhor esclarecer as ideias citadas anteriormente sobre a iniciação e o processo de aprendizagem das atividades físico-desportivas aplicadas a crianças, iniciamos com as palavras de Telema (1986), afirmando que devemos ter em mente que a atividade esportiva por si só não educa; seus efeitos educativos dependem da situação criada especialmente em relação aos aspectos de interação social e ao clima afetivo-emocional e motivacional existente. Essas condições dependem de diversos fatores, entre os quais a intervenção do educador nos parece fundamental.

As principais tendências pedagógicas expressas no âmbito da educação formal, como nos fala Balbinotti (1997, p. 86), podem ser denominadas e definidas como reprodutivistas e construtivistas. A concepção reprodutivista (tradicional) é aquela que prioriza as capacidades intelectuais, situando-as como primeiro e mais relevante objetivo na formação do ser humano. Seus procedimentos didáticos enfatizam processos normativos que visam a uma disciplina rígida. A tônica dessa concepção educativa é uma exposição de conhecimentos por parte do professor, dirigidos a educandos ouvintes e passivos, bem-comportados e estáticos.

Para o mesmo autor, a concepção construtivista pressupõe estratégias de intervenção pedagógica manifestadas através da integração entre educação intelectual e corporal e de um conceito de autoconstrução. Isso significa que o processo de elaboração do conhecimento se dá com a participação e a intervenção ativa do indivíduo em todas as atividades de aprendizagem. A complexidade do processo de construção do conhecimento exige que o professor exerça o papel de agente estimulador dessas relações de interação, nas quais o indivíduo passa a ser um agente ativo.

A prática pedagógica, segundo Shigunov e Pereira (1993), é um problema central da ação educativa para todos os contextos sociais e fator envolvido quer em nível de intervenção pedagógica quer do conteúdo ou da relação.

A capacidade de intervenção pedagógica, como afirma Carreiro da Costa em publicação de 1988 (citado por SHIGUNOV; PEREIRA, 1993, p. 16), “é não só uma realidade desejável, como imprescindível, ela só ganha verdadeiro sentido pedagógico quando exprime uma metodologia de ensino consentânea com as características da atividade humana”.

Para Bordenave e Pereira (1983), na relação professor-aluno, o problema reside no fato de não contarmos ainda com suficiente conhecimento teórico e pesquisa para determinar quais as características pessoais que mais influenciam a aprendizagem, e de que maneira o fazem.

Enquanto não forem estudados e evidenciados os elementos mais importantes da intervenção pedagógica do professor, tanto nos aspectos instrucionais quanto nos afetivos, devemos entender que a relação pedagógica não será promovida nem concretizada com toda a sua força formativa.

As novas tendências pedagógicas para a educação física infantil visam, hoje, a proporcionar que a criança experimente as várias possibilidades de movimentos corporais a partir de sua criatividade e autoconstrução. Nessa abordagem, ela participa intensamente das decisões de todo o processo educativo.

A educação a ser exercida pelo professor, segundo Finger (1971), deverá obedecer a uma pedagogia e a uma metodologia que, além de permitirem a solução e a previsão de situações decorrentes da aprendizagem e da prática do jogo, respeitem os interesses da idade.

Sabemos também que, para alcançar nossas metas no meio educativo, além de termos o conhecimento profundo ou até mesmo uma vivência da prática esportiva, é de suma importância possuímos um conhecimento mais amplo a respeito do grupo que será trabalhado. Isso requer pesquisas

e estudos nas áreas diretamente envolvidas com nosso trabalho (VARGAS NETO E VOSER, 2001).

Por exemplo, quando se desenvolve um trabalho de iniciação esportiva para crianças na faixa etária entre 6 e 12 anos, deve-se estar atento para algumas questões pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem (VOSER, 1999).

- O corpo, nessa fase, é o referencial da percepção, o meio pelo qual a criança absorve o mundo e manifesta sentimentos, sensações e até mesmo opiniões.

- O professor deve desenvolver os aspectos do esquema corporal, do equilíbrio, da lateralidade, da organização do corpo no espaço e no tempo, da coordenação motora grossa e fina, não esquecendo o que é característico na idade: correr, saltar, lançar, transportar, trepar, rastejar e rolar.

- Deve ser oportunizada uma variedade de experiências motoras, bem como um contato com vários tipos de objetos em diferentes espaços, proporcionando, assim, a conscientização do próprio esquema corporal.

- No período escolar é possível realizar um trabalho integrado com as demais disciplinas, fazendo uso da interdisciplinaridade.

- Toda atividade em forma de recreação é mais atrativa para as crianças. O lúdico e o brincar são tão importantes para elas quanto respirar, comer e dormir.

- Torna-se importante elaborar atividades de acordo com o interesse das crianças, observando e não permitindo as manifestações de cansaço, impaciência e desinteresse.

- A linguagem utilizada deve ser objetiva e de fácil compreensão.

- As atividades desenvolvidas deverão propiciar a sociabilização, a integração e a autoestima.

- É importante que o professor estimule as crianças à criação e à organização das atividades sem, é claro, perder o controle da turma. Ele poderá usar as seguintes perguntas: Quem consegue...? Quem é capaz de...? Quem sabe outra maneira de...?

- Deverá ser mantida a motivação da turma e o seu interesse pelas atividades, sabendo a hora de trocá-las.

- O educador deve transmitir o gosto de aprender e de se aperfeiçoar, principalmente para despertar o interesse da criança pela prática esportiva.

- É necessário que os alunos se sintam seguros e desinibidos para participar de todas as atividades. Será oferecido um ambiente livre de tensões, mantendo, assim, um clima propício para a aprendizagem.

- Serão incentivados principalmente os alunos que têm dificuldades, elogiando-os a cada conquista, e deixando para aqueles que possuem mais facilidade o compromisso de auxiliar na transmissão da sua experiência.

- A individualidade de cada criança deve ser respeitada. Deve-se, também, estar atento à progressão dos exercícios, partindo sempre do mais fácil ao mais difícil e do simples para o complexo.

- É preciso avaliar o desenvolvimento psicomotor dos alunos que são mais desenvolvidos fisicamente, mas que, na realidade, possuem a mesma capacidade mental das outras crianças de sua idade. É necessário estar atento à maturidade motora e mental (emocional) das crianças.

- Faz-se necessário dar atenção a fatores externos que possam interferir no andamento do trabalho proposto. O maior exemplo a ser citado é a pressão que os pais exercem sobre seus filhos ao tentar satisfazer seus próprios desejos de infância ou projetando um futuro promissor para a criança no esporte. É indicado conversar com os pais e mostrar o que esse tipo de ação pode acarretar na criança.

Para concluir, lembramos que a criança não é um adulto (atleta) em miniatura, e o treinador ou professor, além de sua tarefa técnica, também tem responsabilidade pedagógica com o futuro do jovem a ele confiado.

Métodos de ensino na educação física e no esporte

Todos os professores, em suas atividades de ensino, devem ter conhecimento do processo de aprendizagem e dos métodos de ensino a serem aplicados. Por muito tempo, ao abordarmos o tema dos métodos de ensino em educação física, logo eram referenciados os métodos global, parcial e misto. Tais métodos serviram de inspiração para muitas pesquisas em que, na maioria das vezes, os pesquisadores comparavam um método com o outro, na tentativa de descobrir qual apresentaria maior êxito e eficácia no ensino da educação física. Posteriormente, outros termos e métodos foram surgindo, tais como global em forma de jogo, confrontação, série de jogos, entre outros tantos. Na verdade, a palavra “método” refere-se ao *caminho* a ser percorrido para alcançar os objetivos propostos.

Com base na didática, cada professor, partindo de diretrizes metodológicas seguras e atualizadas, pode e deve organizar seu próprio método. O bom professor é aquele que busca constantemente um método melhor e mais adequado a seus alunos, respeitando a realidade, o momento e, principalmente, suas características individuais.

É importante salientar que cada método tem suas vantagens e desvantagens, mas todos são operacionais, e nenhum é desprezível.

Algumas dicas importantes para o sucesso no desenvolvimento da aula, segundo Voser e Giusti (2015):

- estabelecer vínculo afetivo com os alunos;
- transmitir apoio e segurança;
- usar o reforço positivo;
- manter a motivação;
- trabalhar com as diferenças, assegurando a participação de todos os alunos;
- promover a convivência entre meninos e meninas;
- estimular a interdisciplinaridade;
- contemplar, por meio da metodologia indicada no período de iniciação, as características, necessidades e interesses da criança. O lúdico, a recreação e as atividades pré-esportivas são bem indicados;
- atentar para a adaptação da criança ao jogo, permitindo a sua relação com o espaço, com a bola, com os colegas e com os adversários;
- enfatizar as capacidades motoras;
- mostrar-se organizado, apresentar os objetivos no início da aula e sempre finalizar com atividades calmantes, tais como brincadeiras, alongamento e, principalmente, com conversa final abordando os fatos ocorridos (positivos e negativos). Ao final, os alunos devem ajudar o professor a recolher o material utilizado na aula;
- explicar e demonstrar a atividade, quando necessário;
- participar efetivamente das atividades;
- incentivar os alunos à criação e à reformulação de regras;
- considerar o contexto e o interesse da turma;
- perceber quando a atividade perdeu a motivação ou quando o grau de exigência está muito elevado. Trabalhar do simples para o complexo, do fácil para o difícil; e
- manter reuniões periódicas com os demais professores e os pais, apresentando a metodologia utilizada.

O papel da escola na ação educativa através do esporte

Segundo Voser e Giusti (2015), a escola assume um papel importante para que estes jovens insiram em sua cultura o hábito da prática esportiva. As escolas que realmente investem em Educação, reconhecem na Educa-

ção Física Escolar um meio rápido de interação da criança com o meio em que ela vive, proporcionando momentos de convívio e interação social. Propostas sérias que visam democratizar, humanizar e diversificar a forma pedagógica do ensino da Educação Física e métodos que procurem valorizar e incorporar as dimensões afetivas, cognitivas e sócio-culturais dos alunos estão se tornando uma referência significativa no contexto educacional, principalmente na hora da escolha (por parte dos pais) da melhor escola para seus filhos.

Ainda os mesmos autores afirmam que a Educação Física Escolar como atividade física, além de desenvolver os aspectos físicos e disciplinares, desenvolve também a autoconfiança que, através de jogos, danças, lutas, ginástica e atividades rítmicas, vai enriquecer o acervo motor oportunizando que a criança aprenda a cultura do movimento. É por meio dessa cultura que a criança descobre as possibilidades de se expressar com o seu corpo e passa a reconhecer a importância do movimento na integração e no relacionamento com seus companheiros de grupo. É através desta participação social, e da cooperação com os colegas que a criança passa a praticar princípios democráticos e uma vivência coletiva.

As atividades físico-desportivas, entendidas como atividades naturais de movimento, jogo e confrontação, são elementos básicos para a educação das pessoas, e possuem funções altamente pedagógicas que podem incidir no desenvolvimento equilibrado e harmônico do ser humano (VAR-GAS NETO, 1995).

O professor deve lançar mão de estratégias inteligentes de ensino, para desenvolver o desporto dentro de sua escola, considerando aspectos importantes como a competição, que mal ou bem está presente no contexto escolar, procurando procedimentos adequados de ensino-aprendizagem.

Em seu texto “Desporto na Escola: Competição ou Cooperação?”, Rochefort (1995) analisa procedimentos mais cooperativos para serem desenvolvidos de forma significativa nas aulas de Educação Física propondo uma discussão mais ampla e mais transformadora, que possam apontar uma mudança no trato com o conteúdo esportivo e com procedimentos na escola.

Para o mesmo autor, fica claro que, para adotar uma postura mais cooperativa no que diz respeito aos procedimentos, é imperativo “ousar”, é necessário ousar duas vezes, primeiro rompendo com a cultura imposta do esporte de rendimento como normatizador e balizador das atividades es-

portivas, dentro das aulas de Educação Física na escola, sem necessariamente desconhecer sua existência.

Em segundo lugar, ousar entender que este romper determina uma alteração do significado. Aponta, assim, para a identificação do significado central do que Kunz (1994) chamou de “O se movimentar” de cada modalidade esportiva, afirma Rochefort (1995).

Considerações finais

Os estudiosos dos temas que envolvem a criança na participação de atividades físico-desportivas são unânimes ao afirmar a necessidade desta participar de atividades de movimento. Porém, destacam que a maioria dos profissionais usa metodologias com altos graus de exigências, trazendo prejuízos de caráter físico, emocional, e por muitas vezes um abandono precoce destas atividades de movimento, principalmente as esportivas.

Deve-se ter em mente que a criança não é um adulto em miniatura e que, portanto, faz-se necessário uma proposta pedagógica que seja eficaz quanto às necessidades e aos interesses da criança.

Julgamos, por meio de nossas experiências, que é possível construir e aplicar uma proposta pedagógica que, além de desenvolver na criança os aspectos físicos e técnicos, possibilite a ela o seu crescimento como ser humano.

Como pode ser observado neste ensaio, o esporte poder ser uma ferramenta educativa de enorme magnitude, mas dependerá dos profissionais que nela estejam inseridos. No meio acadêmico, são um tema recorrente as discussões que envolvem o esporte com foco no rendimento x esporte com o foco na formação, na educação para saúde, na sociabilização, na inclusão, na participação de todos.

Vislumbramos também a necessidade de que os cursos de Educação Física como formadores de professores devem desenvolver, em seu projeto político pedagógico, uma proposta de ementas que discutam os esportes com uma visão mais complexa e ampla, fazendo com que os alunos desde cedo experimentem a prática educativa em diferentes ambientes: tais como com indivíduos de terceira idade, com jovens portadores de necessidades especiais, com crianças em vulnerabilidade social, como lazer, em associações de bairro, em projetos sociais, dentro das escolas entre outros.

Estas oportunidades práticas irão proporcionar aos acadêmicos (futuros professores) a oportunidade de vislumbrarem o esporte como uma ferramenta educativa, e não só com o foco no rendimento, que é seletivo, excludente e que movimenta altas cifras em um mercado que gera muitos negócios.

Por fim, esperamos ter contribuído através dos referenciais teóricos deste texto com aqueles que admiram e acreditam em um esporte infantil pedagogicamente orientado.

Referências

- BALBINOTTI, C. A. A. O Desporto de competição como um meio de educação: uma proposta metodológica construtivista aplicada ao treinamento de jovens tenistas. **Revista Perfil**, Porto Alegre, ano I, n. 1, p. 83-91, 1997.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CAGIGAL, J. M. **Cultura intelectual y cultura física**. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- DURAND, M. **El niño e el deporte**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.
- FERRANDIS, R. Patología traumática em el corredor de maratón. In: PLATA, F.; TERRADOS, N.; VERA, P. **El maratón**. Aspectos técnicos y científicos. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1994, p. 377-410.
- FINGER, A. Consideraciones sobre la metodología de la enseñanza. **Stadium**, Buenos Aires, v. 25, p. 44-45, 1971.
- HAHN, E. **Entrenamiento con niños**. Teoría, práctica, problemas específicos. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- JOKL, E. “Deporte y Cultura”. In: **Citius Altius Fortius**. Tomo VI, f. 4, p. 441-482. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física y Deporte, 1964.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.
- LAMB, D. **Fisiología de ejercicio**: Respuestas y adaptaciones. Madrid: Editorial Augusto Pila Teleña, 1985.
- MUNNÉ, F.; CODINA, N. “Alguns aspectos del impacto tecnológico en el consumo infantil del ocio”. In: **Anuario de Psicología**, n. 3, p. 113-125. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona, 1992.
- PERSONNE, J. **Aucune medaille ne vaut la santé d’un enfant**. Paris: Denoël, 1987.
- ROCHEFORT, R. **Desporto na Escola**: Competição ou Cooperação? Pelotas: ESEF/UFPEL, 1995.

- SCULLY, P. **Fitness**. Condición física para todos. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S. A., 1990.
- SEIBOLD, A. **Princípios pedagógicos em la educación física**. Buenos Aires: Editorial Capelusz, S. A., 1974
- SEIRUL-LO, F. Valores educativos del deport. **Revista de Educación Física**, n. 44, p. 3-11, marzo-abril, p. 3-11, 1992.
- SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V. R. **Pedagogia da Ed. Física**: O Desporto Coletivo na Escola: Os componentes afetivos. São Paulo: IBRASA, 1993.
- TELEMA, R. Consideraciones socioeducativas del deporte: aspectos pedagógicos del deporte para la juventud. **Dirección Deportiva**. v. 28, p. 26, 1986.
- TOFFLER, A. **La Tercera Olan**. Barcelona: Editora Plaza y Janés, 1980.
- VARGAS NETO, F. X. **Deporte y salud**. Las actividades físico-deportivas desde una perspectiva de la educación para la salud: síntesis actual. Tesis doctotal en Depak, Barcelona: Universidade, 1995.
- VARGAS NETO, F. X.; VOSER R. C. **A criança e o esporte**: perspectiva lúdica. Canoas: Ulbra, 2001.
- VOSER, R. C. **Iniciação ao Futsal**: abordagem recreativa. Canoas: Ulbra, 1999.
- VOSER, R. C. **Futsal**: princípios técnicos e táticos. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- VOSER, R. C.; GIUSTI, J. G. **Futsal e a escola**: uma perspectiva lúdica. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Por que valorizar uma pedagogia da cooperação? Experiências pibidianas no ensino-aprendizagem de língua francesa

Sandra Dias Loguercio¹

Diana Rocha²

Débora Dias³

*Vouloir faire de la pédagogie de la coopération
un principe de base de la vie sociale et pédagogique de sa classe,
c'est adhérer à une conception de l'homme et de la société,
à des valeurs, à un rapport entre les personnes et
à un mouvement d'idées, qui dépassent le cadre de l'école.*
(JEAN LE GAL, 1999)

Introdução

O subprojeto PIBID/Francês (UFRGS), que atua no Colégio Estadual de Ensino Médio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre (RS), fomenta a experimentação de diferentes abordagens pedagógicas a fim de, por um lado, dar conta da diversidade da sala de aula e dos diferentes grupos de aprendentes que ali encontramos e, por outro, desenvolver um repertório de intervenção didático-pedagógica dos licenciandos Letras/Língua Francesa. Assim, buscamos colocar em prática, de maneira particular ou combinada, conforme nossos objetivos com cada turma de alunos com a qual atuamos e em consonância com os documentos oficiais para o ensino de línguas na escola – sobretudo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de línguas estrangeiras (2006) e os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias, Línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) –, prin-

¹ Coordenadora do PIBID-Francês, Departamento de Línguas Modernas. E-mail: sandra.loguercio@ufrgs.br.

² Bolsista do PIBID-Francês, licencianda em Letras – Português e Francês. E-mail: professoradianarocha@gmail.com

³ Bolsista do PIBID-Francês, licencianda em Letras – Português e Francês. E-mail: deboradiassb@gmail.com

cípios da abordagem orientada para a ação (ou abordagem acional), difundida pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001), da pedagogia de projeto (PERRENOUD, 1999; PUREN, 2011), da abordagem neurolinguística (GERMAIN; NETTEN, 2013, 2014) e da aprendizagem cooperativa (LAVERGNE, 1996; BAUDRIT, 2005), da qual tratamos mais particularmente neste artigo⁴.

A oportunidade de conhecer e atuar na escola pública ao longo da graduação permite aos licenciandos refletir sobre a prática e a teoria, a partir do trabalho que realizam fora e dentro da sala de aula no âmbito do PIBID. Essa reflexão inclui os sucessos e insucessos tanto no planejamento quanto nas práticas baseadas em diferentes tipos de abordagens. A aprendizagem cooperativa (doravante AC), cujos princípios básicos serão discutidos e ilustrados aqui, é um método pedagógico (BAUDRIT, 2005; LOPES; SILVA, 2009) ou uma estratégia de ensino (PUJOLÁS, 2001) que vem há muito tempo sendo estudado e/ou implementado em todos os níveis do sistema educativo, sobretudo em contexto norte-americano (Estados Unidos e Canadá), por educadores que pretendem promover uma melhora de desempenho e desenvolvimento do aluno dentro e fora do contexto escolar. Nossa experiência particular com a AC ocorreu mais precisamente em âmbito quebequense⁵, sobre a qual, em 1996, Lavergne afirmava: “A aprendizagem cooperativa se torna, a cada dia, mais popular no Quebec. É aplicada do nível primário ao nível universitário, em todos os tipos de ensino e em todas as disciplinas” (LAVERGNE, 1996, p. 26)⁶. Vale observar, a esse respeito, que o contexto do Quebec se destaca pela existência de turmas bastante heterogêneas em razão do grande número de imigrantes que a região acolhe anualmente. A educação é parte, desse modo, de uma clara política de integração social desde o ensino básico, em que as crianças aprendem a conviver com a diversidade, interagir com o outro a cada etapa escolar, sendo *educadas* de modo a respeitar as diferenças.

⁴ Essa abordagem foi apresentada pelo subprojeto PIBID-Língua Francesa na formação de professores realizada juntamente com o subprojeto PIBID-Língua Espanhola, durante o XIV Seminário Institucional do PIBID-UFRGS, de 7 a 11 de agosto de 2017.

⁵ Em 2014, a coordenadora do subprojeto PIBID-Francês foi contemplada com uma bolsa do Ministério das Relações Internacionais, da Francofonia e do Comércio Exterior do Quebec para a realização de um estágio em didática do francês, cultura e sociedade quebequenses, oferecido pela Universidade de Montreal, de 7 a 25 de julho do referido ano. Durante o estágio, além das aulas, oficinas e seminários, foram feitas observações de aula de língua estrangeira.

⁶ Todas as citações escritas originalmente em francês são de responsabilidade das autoras deste artigo.

Desde esse primeiro contato com a metodologia aplicada pelos quebequenses, elementos da AC aparecem em diversas atividades de nosso subprojeto, planejadas como resultado da leitura e do debate de estudos que abordam o assunto e também da reflexão crítica que se segue a nossas experiências. São dessas vivências, tanto internas ao grupo de PIBIDIANOS quanto no contexto escolar, que trataremos, buscando apontar benefícios, limites e desafios de sua aplicação. Assim, após apresentar noções essenciais da AC, comentamos o modo como temos operado internamente, enquanto projeto, para, finalmente, mostrar como ela aparece em nossa prática de sala de aula.

O que é a aprendizagem cooperativa

A AC funciona como uma ferramenta pedagógica que se apoia, *grossomodo*, no trabalho em equipe, em que grupos heterogêneos formados por indivíduos com habilidades e dificuldades diversas se unem por um objetivo em comum, promovendo a interação e favorecendo uma atitude de respeito e camaradagem entre os alunos. Como nos explica Baudrit (2005), tal abordagem teve sua origem nos trabalhos de psicologia social, influenciando pesquisadores em educação (como Johnson & Johnson, 1974, 1975, 1980; Slavin, 1977; Sherif et al., 1961, 1967, apud BAUDRIT, 2005, p. 121) que se questionavam sobre a influência da cooperação e da competição no funcionamento dos grupos e, conseqüentemente, para a aprendizagem de cada indivíduo. De maneira mais específica, ela está relacionada com a teoria da interdependência social, com a teoria cognitivo-evolutiva e com a teoria da aprendizagem comportamental. Segundo Johnson et al. (1998), a primeira teoria parte do pressuposto de que “o modo como a interdependência social é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem” (1998, p. 93), podendo ser positiva (cooperativa) ou negativa (competitiva). A teoria cognitivo-evolutiva, inspirada tanto nos trabalhos de Piaget como de Vygotski, considera a cooperação como pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo. Finalmente, “a teoria da aprendizagem comportamental pressupõe que os esforços cooperativos são fortalecidos por uma motivação extrínseca” (1998, p. 94), uma recompensa, por exemplo. Essas diferentes teorias compõem a base dos estudos e da prática do que se convencionou chamar de AC.

Na prática da sala de aula, ela é aplicada por meio de estratégias empregadas pelo professor desde a formação dos grupos, que não ocorre de

forma aleatória – podendo criar desequilíbrios – ou conforme escolha dos participantes – que tendem a se agrupar por afinidades, não enfrentando o desafio das diferenças –, até a execução das atividades e/ou tarefas, de modo que a participação e a cooperação se transforme em condição *sine qua non* para se atingir um dado objetivo. Isso é feito, por exemplo, ao se atribuir a cada integrante do grupo uma função única e indispensável para a realização de uma tarefa, criando uma relação de dependência entre os membros de um mesmo grupo, que precisam contar com o colega para dar cabo, satisfatoriamente, do que foi solicitado e/ou planejado. A ação de cada membro tem um efeito para os demais e, conseqüentemente, para o sucesso do trabalho do grupo.

Para melhor detalhá-la, levamos em conta cinco aspectos básicos (JOHNSON; JOHNSON, 1999 apud RIBEIRO, 2006): i. interdependência positiva; ii. responsabilidade individual; iii. habilidades cooperativas; iv. avaliação grupal; v. papel do professor.

1 Interdependência positiva

A interdependência positiva é a base da abordagem cooperativa, subentendendo a responsabilidade individual e a reciprocidade; isto é, para que um trabalho em equipe atinja seu objetivo, é indispensável que cada membro desempenhe seu papel (sendo corresponsável pelo grupo) e, ao mesmo tempo, se apoie no outro (relação de reciprocidade), uma vez que os integrantes estão em relação de dependência quando da realização de uma tarefa. Isso não ocorre, certamente, sem que haja “esforços cooperativos”, nas palavras de Johnson et al. (1998), o que normalmente supõe também uma aprendizagem (aprender a cooperar).

Na prática da sala de aula, podemos pensar na seguinte situação: formados os grupos, apenas um dos membros detém as instruções do trabalho (da tarefa, do problema a resolver, etc.), devendo instruir os demais. Para que os colegas compreendam as instruções, ele deve comunicar-se de maneira clara, objetiva, respondendo a dúvidas e lembrando os colegas das regras durante a execução. Outros dois ficam responsáveis por parte da execução da tarefa, realizando, por exemplo, pesquisas *online*, levantamento de informações, devendo compartilhar suas descobertas com o grupo; um quarto membro deverá concentrar as informações, fazendo a síntese e escrevendo um relatório das descobertas e/ou discussões do grupo; finalmente, um quinto membro, apoiado no material produzido, fica responsá-

vel por apresentar e responder pelo trabalho em nome do grupo para a classe e/ou o professor, devendo, portanto, estar a par do processo em sua integralidade. Interligados dessa maneira, o diálogo qualificado entre os membros da equipe se torna essencial, não apenas porque todos devem ser ouvidos e bem compreendidos, mas também porque decisões devem ser tomadas durante o percurso de forma consensual e dificuldades ou problemas devem ser resolvidos dentro do grupo, na medida em que a ação/produção de cada um serve de base para a ação/produção do outro.

2 Responsabilidade individual

Uma vez que o sucesso ou o fracasso de uma tarefa depende da atuação de todos os membros do grupo, a responsabilidade de cada um para com o grupo se torna imprescindível. O aluno deve cumprir seu papel sem esperar que um outro o faça e tomar consciência de sua função dentro do grupo, que falhará caso ele não cumpra o que foi previamente combinado. O fato de responsabilizar cada membro da equipe, atribuindo-lhe uma função particular, tende a melhorar a autoestima e a autoconfiança, pois o aprendente se sente de fato inserido no grupo e entende que os colegas contam com sua atuação. Para que o efeito não seja contrário e não gere receio ou ansiedade, o papel de cada um deve ser bem escolhido pelo professor em um primeiro momento, cada etapa do trabalho sendo de fato planejada. Tal vivência tende a se estender para além da sala de aula, gerando um sentimento de responsabilidade não apenas individual (cada um responsável por si), mas também social (cada um responsável pelo coletivo). O fato de ser apoiado e servido de alguma forma pode ter um efeito comportamental, criando uma disposição para apoiar e servir também, o que o aluno transfere, a longo prazo, para outras instâncias de sua vida social.

3 Habilidades cooperativas

Através da AC são desenvolvidas habilidades cooperativas, sem as quais a abordagem fracassa. Isso supõe o contato e a interação constantes, durante o processo, entre os diferentes membros do grupo. Os alunos não trabalham sozinhos para, somente ao final, somar o que foi feito individualmente e transformar em um único projeto. Por dependerem uns dos outros e se encontrarem, em momentos alternados, ora na espera da ação do colega, ora na situação de ter de agir para o grupo, exercitam, assim, a empatia e o altruísmo, a escuta e a expressão, a solicitude e a paciência. As

habilidades cooperativas são trabalhadas igualmente na medida em que tanto as competências quanto as dificuldades de cada um tendem a aparecer em diferentes momentos, isto é, as posições de *servir de apoio* para o colega e *ser apoiado* por ele se alternam, criando-se um círculo de ações/reações que tendem a se tornar positivas, pois todos almejam alcançar o melhor resultado. Assim, do mesmo modo que os alunos precisam desenvolver saberes e competências em uma dada esfera do conhecimento, que compõem o currículo escolar, também devem aprender a trabalhar de forma cooperativa e a lidar com a diversidade.

4 Avaliação do grupo

A avaliação do grupo e a autoavaliação ocorrem igualmente durante todo o processo, uma vez que os membros da equipe, à medida em que veem os objetivos sendo alcançados ou, ao contrário, cada vez mais distantes, precisam determinar quais atitudes devem ser mantidas e/ou quais atitudes devem ser modificadas. Essa reflexão sobre o funcionamento do grupo deve ocorrer sistematicamente, possibilitando a todos um retorno sobre seu comportamento e desempenho na realização das funções, bem como a possibilidade de ajustes e adequações. Cabe observar igualmente que, ao ser feita pelo grupo, ou seja, pelos próprios pares, e não em uma relação de hierarquia como ocorre entre professor-aluno, esse tipo de avaliação favorece o ganho de autonomia e, ao mesmo tempo, a conscientização de que cada um é responsável por seus atos e por sua produção e por eles deve responder. Tanto a escuta quanto a capacidade de negociação e argumentação tornam-se essenciais nesse caso.

5 Papel do professor

Na AC, o papel do professor difere radicalmente daquele que costuma adotar em modelos mais tradicionais de ensino: o professor se torna, antes de tudo, um observador e mediador. De figura central da sala de aula, como aquele que detém a palavra na maior parte do tempo e promove a interação apenas professor-aluno, normalmente de forma indagativa e em um único sentido, na AC, o professor vai observar a turma e analisar os perfis de seus estudantes, para então designar papéis de acordo com as habilidades e as dificuldades de cada um, inclusive relativas à interação social. Esse modo de proceder permite evitar que as equipes sejam formadas pelos próprios alunos, de acordo com suas afinidades, que resultam muitas vezes

em atitudes excludentes e equipes não propriamente heterogêneas, em que é comum alguns membros assumirem o protagonismo – em razão de sua personalidade e/ou aptidão para determinada matéria ou tarefa – enquanto outros não passam de espectadores e pouca atuação têm de fato dentro do grupo. Cabe ao professor, assim, por meio de diferentes estratégias, romper com padrões relacionais que tendem a se impor em sala de aula, oferecer oportunidades para que os aprendentes desenvolvam habilidades e competências de maneira plena, descobrindo possibilidades de atuação e vencendo obstáculos. Se um aluno é tímido demais e raramente se manifesta, o professor pode designar a ele um papel central para a realização de uma tarefa. Ele pode ser aquele que deve fornecer todas as explicações necessárias para o trabalho, aprendendo a se comunicar melhor e a se posicionar diante dos colegas. Por outro lado, um aluno que costuma tomar a palavra, que normalmente responde aos questionamentos do professor, pode ser incumbido de uma tarefa com menos destaque, mas de mesma importância para a equipe, como, por exemplo, a pessoa que controla o tempo em que o projeto deve ser realizado ou que se certifica de que todos estejam cumprindo seu papel. O professor se coloca então em segundo plano, deixando o protagonismo para os alunos, devendo intervir apenas em caso de paralisação ou grande conflito. É por meio desses pequenos desafios que ele torna possível que todos desenvolvam mais plenamente suas capacidades e especialmente a autonomia, uma vez que eles estarão em constante negociação e tendo de tomar decisões que repercutirão no grupo e não apenas no plano individual.

* * *

Em nosso subprojeto, buscamos integrar esses elementos, mesmo que parcialmente, tanto a nosso trabalho interno de formação quanto aos projetos pedagógicos desenvolvidos para o contexto de ensino de língua francesa no ensino médio. Esse *modus operandi* tem dois objetivos para nós: pôr em prática e vivenciar tal metodologia pelo próprio grupo de licenciandos antes de aplicá-la; desenvolver um ambiente de trabalho, no projeto e na escola, de respeito e valorização dos participantes e de implicação com o que se faz e se produz, essenciais para que obtenhamos o efeito formativo nessas duas instâncias.

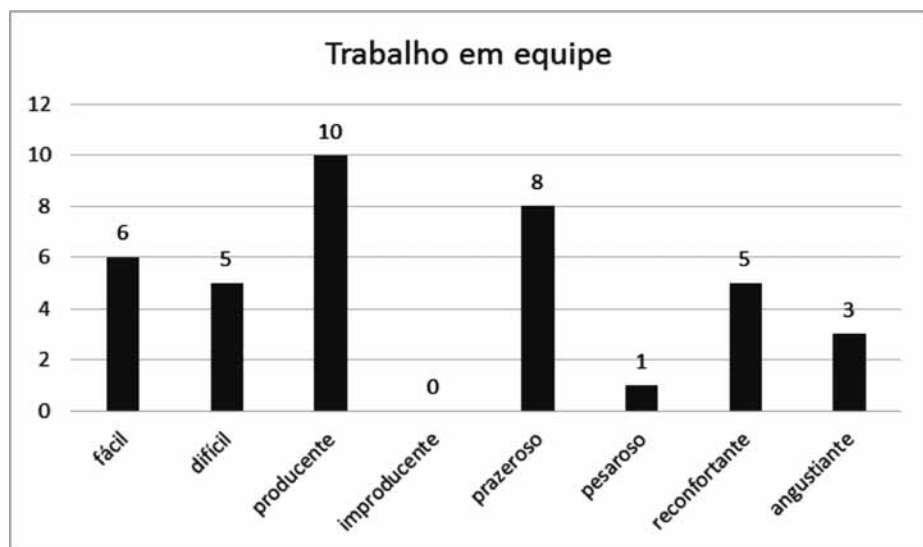
A aprendizagem cooperativa aplicada aos pibidianos do Francês

O modo *cooperativo* de operar inicia para nós com a organização dos bolsistas do subprojeto. Estes são organizados em pequenas equipes (de 3 a 4 licenciandos), e cada equipe, contando com sugestões da professora coordenadora, propõe um tema e/ou projeto a ser tratado durante o semestre nas aulas de francês do colégio. A formação das equipes, assim como do tema/projeto, leva em consideração o perfil dos graduandos (temperamento, interesses mais gerais, etapa da formação universitária, entre outros aspectos), bem como as necessidades e perfis dos alunos da escola. A cada semestre há uma alternância nas equipes, possibilitando aos bolsistas a troca de experiências e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar projetos diversos com pessoas diferentes, que se encontram muitas vezes distantes em contexto universitário. O trabalho com os colegas de grupo é bastante intenso, pois implica vários momentos: observação das turmas do colégio e compartilhamento de impressões, definição do projeto, preparação das atividades didáticas, seleção e preparação de material didático, aplicação das atividades nas aulas de francês, discussão e relato das experiências e preparação de relatório e trabalhos para a divulgação do que foi produzido (comunicações, formações, produção de artigos, etc.). Essa maneira de organização ao mesmo tempo que trabalhosa, pois, a cada novo grupo, há um recomeço, um momento de readaptação aos papéis e lugares de cada um, parece promover o crescimento profissional e pessoal em cada um dos bolsistas.

A complexidade dessas relações interpessoais que se estabelecem no interior do grupo de trabalho é mais facilmente compreendida quando ouvimos os próprios participantes. A partir de um questionário feito de questões abertas e fechadas aplicado a bolsistas e ex-bolsistas ativos entre 2014 e 2015⁷ a fim de fazer um levantamento sobre diversos aspectos relativos a nosso subprojeto, podemos observar mais especificamente como os pibidianos do Francês percebem o trabalho em equipe, sua atuação dentro do grupo e sua relação com os colegas.

À questão “O trabalho em equipe é na maioria das vezes: fácil ou difícil, produtor ou improdutor, prazeroso ou pesado, reconfortante ou angustiante”, os bolsistas responderam da seguinte maneira:

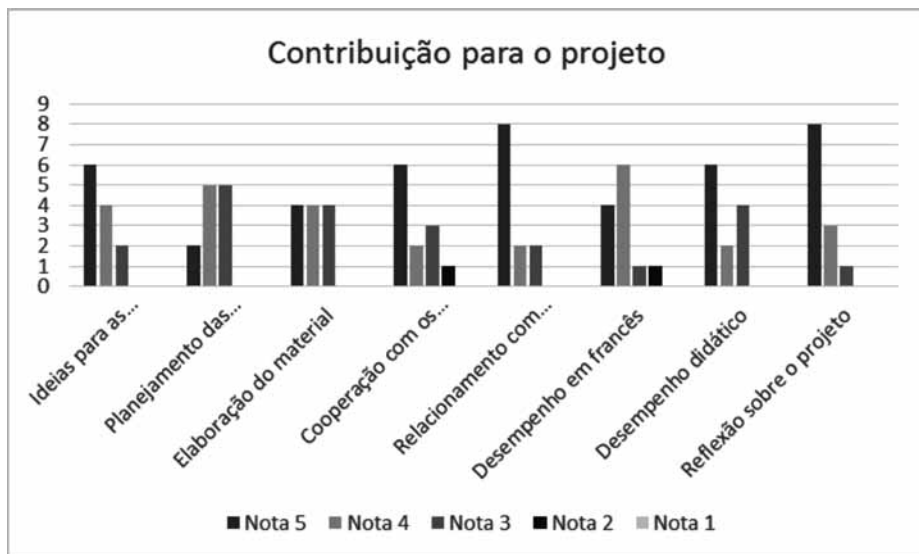
⁷ Responderam a esse questionário 12 bolsistas cujas identidades serão aqui preservadas. A todos, nossos mais sinceros agradecimentos.



Os bolsistas aparecem bastante divididos em relação a alguns aspectos, como sobre ser “fácil” ou “difícil” ou mesmo “reconfortante” ou “angustiante” trabalhar em equipe. Por outro lado, vemos que a maioria concorda que trabalhar dessa maneira é “produtivo” e, para muitos deles, mesmo “prazeroso”. A relação entre a dificuldade percebida e os demais sentimentos, em sua maioria positivos, nos leva a crer que o desafio imposto dentro do subprojeto – o de ter de trabalhar conjuntamente – é percebido como um ganho. No espaço para comentários que se segue à questão, vemos que há dois momentos, principalmente, que são observados por eles: o momento da preparação e do planejamento das atividades, vivido como “fácil e prazeroso”, e o momento da atuação em sala de aula, vivido como o mais “difícil”, como diz um dos participantes: “o trabalho em equipe no momento da aula, para mim, parecia o mais difícil, enquanto que no preparo para a aula era excelente, sobretudo com a supervisão e sugestão da coordenadora” (Q7). Nesse caso, percebe-se ainda uma dependência em relação ao professor e a necessidade de amadurecimento relativa ao trabalho em equipe que, como vimos anteriormente, passa também por uma aprendizagem⁸.

⁸ Vale observar que o PIBID-Francês sempre viveu uma rotatividade grande de bolsistas, em razão sobretudo de outras oportunidades de bolsa (intercâmbios para o exterior) ou de trabalho que surgem durante a graduação para nossos licenciandos, sendo o tempo médio de permanência no programa, desde 2014, de 1 ano e meio.

Uma outra questão solicitava que apontassem seus “pontos fortes”, em uma escala de 1 (péssimo) a 5 (excelente), sobre variados aspectos e momentos do trabalho dentro do subprojeto, tais como: ideias para as intervenções, planejamento das atividades, elaboração do material, cooperação com os colegas (de equipe), relacionamento com os alunos (na escola), desempenho em língua francesa, desempenho didático e reflexão para o aperfeiçoamento do projeto. De maneira geral, essa indagação visava verificar como avaliavam sua contribuição pessoal dentro do grupo.



De maneira geral, os estudantes se avaliam positivamente em todos os quesitos, predominando as notas de 5 a 3, o que parece revelar que se sentem efetivamente ativos em todos os momentos e a respeito de todos os aspectos. Destacam-se, porém, o modo como avaliam seu “relacionamento com os alunos da escola”, em que a grande maioria o considera excelente (nota 5), bem como sua contribuição em forma de “reflexão sobre o projeto”, o que aparece em momentos de discussão interna do subprojeto.

Diferenças maiores aparecem em momentos relativos à preparação/elaboração das atividades, ou seja, momento anterior à atuação na escola, vistas nos itens “ideias para as intervenções”, “planejamento das atividades” e “elaboração do material”. Há, nesse caso, um reconhecimento por um número maior de bolsistas de suas lacunas quanto à fase preparatória e sobretudo relativa à elaboração das atividades, situação em que tendem a depender mais do coordenador e/ou de colegas mais experientes. Essa au-

toavaliação menos positiva se acentua, de modo geral, quando observamos os aspectos relativos à atuação em sala de aula, ou seja, à aplicação do projeto, principalmente quanto ao “desempenho em francês” – avaliado com nota 4 (boa) pela maioria, mas mesmo 3 (mediana) e 2 (ruim) – e ao “desempenho didático” – avaliado com nota 3 (mediana) por 4 participantes. Nesse sentido, o fato de estarem ainda, na maioria dos casos, em processo inicial de aquisição da língua estrangeira parece pesar, além de estarem de fato sendo iniciados à prática docente dentro do programa.

Quanto ao resultado relativo à “cooperação com os colegas de equipe”, aspecto que nos interessa mais particularmente neste trabalho, vemos que metade apenas dos participantes consideram “excelente” sua contribuição, sendo avaliada com nota 4 (boa) por 2 participantes, nota 3 (mediana) por 3 participantes e mesmo nota 2 (ruim) por um dos bolsistas. Visto que esse aspecto, diferentemente dos demais, é aquele que, primeiro, aparece em todas as etapas do trabalho (desde a preparação/elaboração do projeto até sua aplicação na escola e atividades subsequentes) e, segundo, tende a ser o mais subjetivo, relacionado à concepção de “cooperação” de cada membro e podendo ser realizado de diferentes maneiras, não podemos senão fazer considerações hipotéticas acerca desses dados⁹. Podemos pensar que os bolsistas que consideram efetivamente que “cooperam” com os colegas sejam aqueles mais antigos dentro do projeto, tendo aprendido, portanto, a trabalhar cooperativamente. Seguindo essa mesma lógica, reafirmamos que a cooperação não prescinde, portanto, também de uma aprendizagem, o que supõe uma *progressão* (elementos da metodologia devem ser introduzidos progressivamente e não de uma única vez) e *tempo* de prática (como outras aprendizagens relativas especialmente a um saber-fazer, *cooperar* exige que se pratique a cooperação).

Nesse sentido, chamamos a atenção para um aspecto observado por Johnson et al. (1998) sobre a AC no ensino universitário: “A despeito das notáveis conquistas das equipes acadêmicas, o mito do gênio individual ainda existe; esse mito permeia a prática educacional que pressupõe que cada estudante deveria trabalhar separadamente e à revelia dos colegas de classe” (JOHNSON et al., op cit., p. 92). Embora os autores refiram-se especificamente ao contexto estadunidense, sabemos que esse tipo de mito,

⁹ Para melhor avaliar esse aspecto, outros procedimentos metodológicos, além da aplicação do questionário, deveriam ser adotados, como a observação contínua e a longo prazo dos grupos, a aplicação de entrevistas individuais, entre outros.

refletido em comportamentos dentro da universidade tanto de professores quanto de estudantes, também ocorre em nosso contexto, visto, entre outros, pelos sistemas de avaliação, baseados em provas e/ou trabalhos produzidos individualmente ou em grupos não estruturados, e em algumas posturas de estudantes, como a exclusão e/ou a falta de iniciativa de inclusão de alunos menos preparados para determinada formação ou disciplina, o isolamento voluntário de outros, a disputa pela atenção dos professores, etc. Isto, somado ao momento de vida dos estudantes universitários – um momento de transição (instabilidade e incertezas) em que se preparam para ingressar como profissionais no mundo do trabalho – nos leva a crer que, provavelmente, a AC seja um desafio ainda maior para eles do que para as crianças e adolescentes da escola, mais distantes dessa fase da vida e do universo acadêmico.

Finalmente, a questão sobre sua própria contribuição é complementada pela questão inversa, ou seja, que solicite que identifiquem “Aprendo (aprendi) com meus colegas principalmente durante: as discussões teóricas e/ou pedagógicas, o planejamento das atividades, as intervenções, a elaboração de relatos, outros”, cujos resultados vemos abaixo:



O momento destacado por quase todos os participantes (10 dos 12 participantes) é o das discussões teóricas e/ou pedagógicas, feito de estudo de textos referenciais, mas também do compartilhamento das experiências na escola com todo o grupo de bolsistas e a coordenadora. Este não se

refere diretamente à equipe de trabalho, mas revela o valor que dão ao grupo como um todo. Logo em seguida, porém, temos o momento das intervenções, considerado por 9 dos 12 participantes como importante. Vivido especialmente pela equipe de trabalho junto à supervisora da escola, esse resultado nos mostra que a aplicação das atividades realizada em grupo, embora considerada um momento particularmente “difícil” por alguns, como vimos anteriormente, é, como diz um dos bolsistas “um dos momentos de maior aprendizado” (Q8). É quando, na verdade, parecem testar realmente o grau de *cooperação* dentro do grupo, como bem nos revela um outro bolsista: “Com as discussões teóricas aprendi muito sobre o preparo, [...]. No planejamento, a troca de ideias também foi produtiva. Nas intervenções, *aprendi a lidar com o compartilhamento de tarefas* e observei como *cada um dos colegas trazia o assunto, enriquecendo as abordagens*” (Q5) (grifo nosso). Quanto ao momento do planejamento (assinalado por 7 dos 12 participantes), vale lembrar que normalmente é realizado com a presença e maior intervenção da coordenadora, o que faz com que diminua o impacto da equipe e/ou do colega sobre cada um, assim como a preparação de relatos, momento em que trabalham de maneira mais individual.

Dessa forma, se o sentimento de coleguismo que poderia traduzir, de algum modo, o que chamamos de cooperação, não está presente desde o início ou em todos os momentos, não sendo dado às equipes *a priori*, há um movimento de reconhecimento do outro dentro do grupo que é feito progressivamente e parece ocorrer sobretudo nos momentos mais desafiadores, como as intervenções. Esse movimento é percebido nas palavras de uma das bolsistas que passou por diferentes fases no projeto: “Nas minhas primeiras *intervenções* ficava muito insegura e a minha colega, que já estava no PIBID há mais tempo, me ajudava com isso. Atualmente sinto que os *meus colegas de grupo*, que são mais novos [...] *também conseguem aprender e também aprendo muito com as contribuições deles*” (Q9) (grifo nosso). A consciência do valor do trabalho em equipe acontece quando cada um reconhece sua própria importância para o grupo ao mesmo tempo em que reconhece a importância de seus colegas, como reflete uma outra bolsista: “Acho que *tenho conseguido cumprir meu papel* dentro do grupo, *assim como as demais colegas*. Nos reconhecemos e trabalhamos como um coletivo, por isso não tivemos grandes problemas” (Q2). Podemos dizer, finalmente, que a AC e seu efeito exige a resolução de conflitos – inerentes à convivência humana – por meio do diálogo dentro de cada equipe, mas também no âmbito do subprojeto, onde todos os aspectos concernentes às equipes, a cada um dos

bolsistas e ao trabalho realizado são tratados, discutidos e avaliados por todos os participantes.

De que maneira, porém, introduzir essa experiência de aprendizagem vivida no âmbito do projeto universitário aos alunos de Francês do Ensino Médio? É a partir de alguns de nossos projetos pedagógicos que fazemos considerações sobre como a AC pode ser integrada mais diretamente a aulas de língua estrangeira.

A abordagem cooperativa aplicada nas aulas do PIBID / Francês

1 Contexto escolar

Situado em uma área central da cidade, o colégio Júlio de Castilhos recebe alunos de diversos bairros de Porto Alegre e até mesmo de outras cidades; a realidade (socioeconômica) e a jornada de cada aluno (uns trabalham, outros não; uns vêm de bairros periféricos, outros habitam em bairros mais centrais, etc.) são diferentes, o que cria uma heterogeneidade na sala de aula, mesmo em grupos pouco numerosos. No início do ano letivo, quando ingressam no colégio, os alunos são convidados a experimentar as aulas de inglês e francês¹⁰ antes de fazer sua escolha, que se deve a diferentes razões. Uns se sentem desmotivados a continuar estudando inglês – língua que nos é oferecida (imposta) desde as séries finais do Ensino Fundamental – por sentirem que não avançaram no aprendizado ou, ao contrário, por buscarem aprender uma nova língua; outros optam pelo francês por curiosidade – não têm qualquer referência da língua que aparece, a seus olhos, como de fato estrangeira – ou mesmo por afinidade com a professora. Poucos são os que já estudaram a língua francesa nas séries anteriores, portanto é no Ensino Médio que a maioria tem seu primeiro contato com o estudo de francês, o que inclui normalmente um primeiro contato com certas referências culturais da francofonia (música, literatura, cinema, gastronomia, hábitos, situação política, história, etc.).

Os bolsistas do PIBID / Francês atuam nos turnos da tarde e da noite, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, nos dois períodos semanais que são reservados às línguas a partir, normalmente, da metade do semestre, totalizando de 6 a 8 encontros para a conclusão de um projeto pedagógico.

¹⁰ A disciplina de Espanhol é oferecida no colégio, até o momento, somente no terceiro ano.

gico. O contato com os gêneros discursivos em francês, bem como a prática de expressão na língua são mínimos, considerando que pouca ou nenhuma oportunidade de vivenciá-la os alunos encontram fora da sala de aula. Para facilitar a introdução ao estudo da língua e despertar uma real motivação em aprendê-la, os projetos priorizam temas transversais, buscando aproximar a língua francesa da realidade dos alunos, desconstruindo clichês e reconstruindo relações com essa língua que muitas vezes está mais próxima de nós do que nossas vivências imediatas permitem perceber.

O planejamento é feito de maneira que permita o uso de conhecimentos anteriores dos alunos, não necessariamente linguísticos, propondo tarefas que dão sentido ao uso da língua, situando-a a partir do universo e da realidade particular do aluno. Esse trabalho, tanto de reflexão social quanto de reflexão linguística, que enriquece suas experiências de letramento de maneira geral – objetivo principal das aulas de língua – pode ser favorecido pela AC principalmente por duas razões: primeiro, porque, ao basear-se fundamentalmente no trabalho estruturado, progressivo e sistemático em grupo, favorece a comunicação autêntica e a interação entre os alunos, promovendo na sala de aula uma experiência real com o uso da língua (*grosso modo*, meio de comunicação e objeto de estudo); segundo, porque, para que se possa efetivamente aprender a interagir em uma língua que desconhecemos – fonte de insegurança, desconforto, enfim, desestruturadora do lugar de fala e escuta –, é essencial que se crie um ambiente propício para a expressão, em que cada um possa *contar com* o outro, sem medo de errar e ser julgado.

Tendo em vista que, na disciplina de língua estrangeira, os alunos formam uma nova classe (separam-se do restante da turma ao optarem por uma das línguas) e, ademais, não têm o hábito de trabalharem em grupo, muito comumente não se conhecendo de fato, nosso trabalho inicial é buscar aproximá-los, fazer com que se conheçam melhor e tomem consciência das vantagens que podem existir quando produzimos em parceria. Esse procedimento demanda que se criem situações de contato com todos os participantes da classe, um modo progressivo do trabalho em equipe e a circularidade entre as equipes, o que ilustraremos com alguns de nossos projetos.

2 Na prática: *pour découvrir le Québec*

Em 2014, através do projeto “Para conhecer o Québec”, desenvolvido em uma turma do terceiro ano – em que os aprendentes já dispunham

de certos saberes e competências em língua francesa –, buscamos, pela primeira vez, colocar em prática elementos da AC.

Na primeira intervenção, com o objetivo explicitado aos alunos de verificar se conheciam todos os países francófonos, distribuímos um pequeno mapa-múndi impresso a cada aluno, onde podiam ler os nomes de diversos países – francófonos ou não. Após as primeiras indicações espontâneas em meio à turma, em que se reconhece apenas a França como país de língua francesa e, em alguns casos, a Guiana Francesa, deveriam, com a folha virada para baixo, ouvir a leitura do nome de 20 países francófonos, marcando individualmente em seu mapa esses países somente após a leitura terminada, o que exigia que contassem apenas com sua memória. Em seguida, perguntamos quantos países cada um tinha assinalado, momento em que perceberam que ninguém havia conseguido lembrar dos 20 nomes lidos, dando-nos a possibilidade de ilustrar o modo cooperativo de trabalhar: pedimos então que compartilhassem as informações com o colega ao lado a fim de aumentar a lista, pois é comum que um lembre de nomes que o outro não lembrou; e, depois, que cada dupla se juntasse com outra dupla, e assim sucessivamente, até que todos compartilhassem suas informações e conseguissem completar a lista. Esse exercício, para além da introdução do tema da francofonia e, mais precisamente, do Québec (que desconheciam), serviu, primeiro, para buscar colocá-los, de forma ampla, em contato uns com os outros, e, segundo, para exemplificar como, em muitas situações, precisamos contar com o outro, e como um trabalho em equipe pode ser mais rico e completo do que um trabalho realizado individualmente, preparando-os para o que proporíamos ao longo do semestre.

Na segunda intervenção, os alunos já deveriam trabalhar em grupos, mas para sua formação, usamos também uma estratégia pertencente ao método. Cada aluno recebeu uma palavra relativa a uma flor, a um animal ou a um esporte (representativos do Québec), e para que os grupos fossem formados, deveriam circular e se comunicar em francês – formulando perguntas do tipo *Es-tu une fleur, un animal ou un sport? Qu'est-ce que tu es (une fleur, un animal ou un sport)?* – tentando encontrar seus respectivos colegas de acordo com a categoria de cada um. Era tarefa, portanto, dos alunos se identificarem, buscando meios de se expressar e de compreender o outro para que isso acontecesse. Os grupos foram formados então de maneira absolutamente aleatória para o início das atividades, permitindo, em muitos casos, com que interagissem com colegas com os quais nunca haviam interagido até aquele momento.

Em um outro encontro, os alunos trabalharam primeiramente em dupla, a fim de completar a letra de uma canção sobre o inverno quebequense. Em um segundo momento, reunindo as duplas, formaram-se 2 grupos, e foram distribuídas frases soltas para que cada equipe construísse uma história a partir de elementos anteriormente trabalhados. Tal atividade permitia uma interpretação mais atenta quando executada apenas em duplas e uma discussão mais ampla para a criação da narrativa. Nessa segunda etapa da atividade, cada membro deveria cumprir uma função específica, negociada dentro do próprio grupo, sem a intervenção dos ministrantes, que apenas definiam as funções: haveria um *narrateur*, dois *acteurs* ou *dessinateurs* (a narrativa poderia ser encenada ou desenhada de modo a ser apresentada à turma, o que partiria de uma decisão do grupo) e um *assistant* (que deveria prestar assistência aos demais, controlar o tempo, tirar dúvidas junto aos ministrantes, etc.). Ao final, cada grupo apresentava sua produção à classe, que contou ainda com algumas questões a serem respondidas ao final para que o grupo que assistia acompanhasse efetivamente a narrativa criada pelos colegas.

Na última intervenção, abordamos o tema das atividades esportivas na província canadense e, para isso, utilizamos a consulta a um *site* sobre esportes e lazer no Québec, além de fichas a serem preenchidas, uma lista de palavras impressas e, separadamente, imagens impressas. Dividimos a turma em pequenos grupos de 3 ou 4 integrantes – os grupos, como se pode notar, nunca se repetiam – e distribuímos papéis indicando a função de cada participante. Um integrante ficava responsável pela leitura e fornecimento de informações, tendo assim o papel de *lecteur*; outro(s) seria(m) o(s) *informateur(s)*, responsável(eis) pela transmissão dessas informações a um terceiro integrante que tinha como função preencher a ficha e associar as imagens, ou seja, o *illustrateur*. Com uma palavra da ficha memorizada, os *informateurs*, em alternância caso fossem dois, iam até o *lecteur* e faziam uma pergunta; o *lecteur* recuperava a informação no texto, reportava ao *informateur* que, por sua vez, deveria levar a informação ao *illustrateur*; este, então, preenchia as lacunas da ficha e, finalmente, as associava às imagens. A atividade contava com um controle do tempo (10 minutos), e, como em um jogo, os grupos que não haviam concluído, encerravam onde tivessem parado, para o compartilhamento de suas descobertas e a troca de informações com toda a classe. Essa atividade, pautada sobremaneira na interdependência dos participantes, tinha como objetivo, além da interação em língua francesa entre os membros de uma equipe, ilustrar como é necessá-

rio que todos estejam implicados na tarefa quando se trabalha em grupo, bem como chamar a atenção para a importância de cada um (de cada função) para a obtenção do resultado almejado.

A partir dessa e de outras experiências em sala de aula, vimos que há uma resistência, muitas vezes, dos alunos em trabalhar em grupos. Além disso, como observamos entre os próprios bolsistas, conflitos existem entre colegas, o que dificulta a tentativa de aprender e ensinar com cooperação. Contudo, essas experiências nos mostram que é justamente ao ultrapassarmos certas barreiras (resistência, conflitos) através do favorecimento do diálogo que, em sala de aula, não prescinde normalmente de uma explicação clara sobre os objetivos da tarefa e de ilustrações concretas (vividas) acerca da dinâmica que buscamos implementar, que se avança nesse sentido. Quando expusemos a ideia central de se trabalhar em equipe e as vantagens que isso pode trazer, os aprendentes, mesmo que um pouco reticentes, acabaram aceitando o desafio, e, no final, a relação entre alunos de maneira geral já não era mais a mesma. Houve uma melhora em sua convivência ao longo do semestre, a aula de língua francesa não foi mais sentida como “constrangedora”, como costumava ser para muitos. Perceberam, enfim, que não precisavam “se gostar” propriamente, mas que deveriam respeitar-se e sobretudo que eram capazes de trabalhar com o colega e que aprendiam melhor juntos.

3 Na prática: *les manifs de mai 68*

O projeto denominado “As manifestações de maio de 68”, aplicado a um segundo ano, tinha como ponto de partida as manifestações sociais na França daquela época, protagonizadas por estudantes e trabalhadores, com base em atividades de compreensão e produção em torno do gênero textual “manifestação de rua”. A abordagem linguístico-textual era facilitada pela comparação com as manifestações de 2013 ocorridas no Brasil e propunha uma reflexão sobre os diferentes discursos e modos de se manifestar social e politicamente.

Algumas das atividades propostas seguiam, como o projeto anterior, princípios da AC, como a de completar uma lista de reivindicações em manifestações que aparecem em imagens do movimento francês estudado. Ao observar os cartazes e faixas da época, os participantes não podiam tomar nota, devendo apenas contar com o que tinham memorizado para reunir as informações. Para completar a lista de reivindicações, deviam então circular dentro da sala de aula e pedir ajuda aos colegas, reunindo as infor-

mações de cada um para obter a lista completa. Como no exemplo da lista de países francófonos dado anteriormente, aqui também, além de favorecer a interação entre os estudantes, a atividade buscava ilustrar a importância da troca de informações e da união de esforços, demandando uma atitude ativa dos participantes de maneira relativamente simples.

Em um outro momento, que visava a compreensão de dois vídeos em francês, a turma foi separada em dois grupos. Cada grupo deveria trabalhar sobre um dos vídeos, sendo que a cada membro foi atribuída uma função: um *animateur*, aquele que solicita a participação de todos e gerencia a interação dentro do grupo; um *secrétaire*, aquele que toma nota das conclusões do grupo; e um *porte-parole*, aquele que relata à classe as ideias do grupo. A atividade organizada dessa maneira exigia o envolvimento de cada um dos participantes, que deviam cumprir satisfatoriamente sua função para que o grupo pudesse levar a cabo a tarefa. Além disso, demandava uma real compreensão do material em francês (em vídeo) e um diálogo qualificado entre os participantes para que o restante da turma, que havia trabalhado com outro vídeo, pudesse obter informações novas sobre o que estavam estudando.

Como a turma não tinha o hábito de assistir a vídeos em língua francesa, muito menos de interagir em francês, a atividade foi feita de modo bastante flexível: as funções foram atribuídas conforme o perfil e as competências que os bolsistas já haviam identificado em cada aluno, permitindo que se sentissem confortáveis e capazes de executar sua tarefa, e os diálogos entre eles podiam ocorrer em português. Somente em um segundo momento, havendo continuidade na aplicação da metodologia, se poderia propor uma alteração de funções e insistir na interação, mesmo que parcialmente, em língua francesa. Isso, porém, demanda mais tempo e regularidade de prática, uma das dificuldades que enfrentamos na escola.

4 Na prática: *on chante pour communiquer en français*

Por fim, durante o primeiro semestre de 2017, um dos projetos desenvolvidos foi “Cantamos para nos comunicar em francês”. Como o título sugere, trabalhamos a língua francesa através da música, linguagem e meio expressivo propício para se trabalhar a oralidade em língua estrangeira (ou o conhecimento procedural, da ordem do saber-fazer¹¹), bem como também para aproximar as pessoas.

¹¹ Para um posicionamento detalhado sobre o assunto, ver Loguercio (2016).

Desde o início, fomentamos a participação de todos, elaborando uma atividade que demandava a opinião dos alunos sobre determinadas canções de diversos gêneros e artistas francófonos, a fim de conhecê-los, mas também de proporcionar que se conhecessem melhor. Realizamos uma espécie de *The voice* em sala de aula – que chamamos de *La voix* – e fizemos uma votação. Pedimos que fizessem uma apreciação de cada música, e a mais votada seria trabalhada mais detalhadamente ao longo das intervenções. A partir disso, elaboramos atividades que desenvolvessem a parte fonética da língua, exploramos a letra da música, fizemos atividades que permitiram aos estudantes descobrir os sons e as articulações do idioma e, com a ajuda de um dos bolsistas (músico e violonista), realizamos ensaios práticos.

Em um primeiro momento, ouvimos a música em áudio original e depois fizemos a nossa versão. Com o passar do tempo, todos contribuía com o que mais se sentiam à vontade e, sem perceber, trabalhavam cooperativamente. Em duplas, praticavam exercícios de articulação silábica (um representando o espelho do outro) e conferiam se a pronúncia estava de acordo com as regras fonéticas. Em grupo ou em duplas, faziam a leitura de estrofes da canção para melhorar a pronúncia, a entonação e discutir os significados. Em determinado momento, tivemos acesso à sala de música da escola e, enquanto uns usavam mais a voz, outros se aventuravam nos instrumentos disponíveis, mas sem deixar de cantar junto. Uns encorajavam os outros, seja a cantar, seja a tocar um instrumento, para que, ao final, todos participassem efetivamente do momento da apresentação, registrado em vídeo no último encontro.

Se comparado com projetos anteriores, os resultados desse último trabalho mostram um aprendizado efetivo. Voltando a reencontrar a turma no segundo semestre de 2017, constatamos que eles incorporaram o francês em sua fala, ou seja, apropriaram-se de fato da língua estudada e não apenas decoraram estruturas. Houve ainda uma adesão maior dos integrantes das turmas e maior participação dos alunos, tanto no momento das intervenções pibidianas quanto nas aulas com a professora regente. A autonomia e o protagonismo dos estudantes vêm se destacando cada vez mais dentro da escola, bem como o interesse por parte deles em participar de nossos projetos. No semestre em que aplicamos o projeto, nosso público contou até mesmo com a presença de alunos do inglês, que manifestaram a vontade de começar a estudar francês a partir de então, pois a interação entre os colegas durante os ensaios chamava a atenção daqueles que não

costumam presenciar uma aula de língua em que a comunicação e a troca de conhecimentos se tornam o exercício essencial.

Considerações finais

Ao expormos e discutirmos a AC da perspectiva dos bolsistas – licenciandos em Letras – e da perspectiva da aplicação de seus projetos pedagógicos voltados ao ensino de francês – junto aos estudantes do Ensino Médio –, buscamos ilustrar de que forma temos integrado os princípios metodológicos aqui apresentados em nosso subprojeto. Em relação à formação promovida pelo próprio programa e, mais especificamente, pelo PIBID-Francês, parece-nos cada vez mais fundamental poder vivenciar a “teoria” antes de buscar aplicá-la. Não apenas porque isso parece ser um meio mais eficaz de apropriação e, ao mesmo tempo, de leitura crítica do que estudamos, mas também porque nos permite desenvolver uma sensibilidade maior para com o outro, nesse caso o aluno da escola junto a quem atuamos. Sabemos, pela própria experiência, que trabalhar em grupo não é tarefa fácil; sabemos também, no entanto, que é possível aprender a trabalhar assim e conhecemos na prática, à medida que superamos os obstáculos, os benefícios que a *cooperação* representa tanto em termos de aprendizagem quanto em termos de condições de trabalho. Em relação à experiência formativa dentro da escola, acreditamos ter conseguido quebrar certas barreiras comportamentais que a dinâmica de sala de aula acaba reforçando ou estimulando, como o individualismo e a exclusão; enfrentamos, por outro lado, diversos desafios, como a instabilidade das classes (alunos nem sempre presentes), a redução das turmas, as mudanças de horário de última hora ou o cancelamento de aulas, e mesmo a mudança de horário da própria disciplina, que faziam com que tivéssemos de recomeçar o trabalho em outra turma e, conseqüentemente, rompêssemos a regularidade e a frequência exigidas em um trabalho progressivo e contínuo. Para aqueles que puderam vivenciar a experiência que propúnhamos, como os que participaram dos relatos feitos aqui, observamos ganhos sobretudo sociais (melhora das relações interpessoais, da integração em classe) e afetivos (melhora da autoestima, da confiança em si e no outro), base para qualquer aprendizagem (aspecto cognitivo), que só poderia ser avaliada a mais longo prazo.

O presente artigo teve a intenção de promover igualmente uma reflexão sobre uma ferramenta pedagógica que não tem tido a visibilidade e a importância que deveria ter, uma ferramenta que pode modificar uma es-

estrutura marcada pela verticalidade das relações escolares. A hierarquização que tradicionalmente é praticada na sala de aula muitas vezes não surte o efeito desejado, que é o aprendizado efetivo e a promoção de relações interpessoais que favoreçam o respeito e a troca de conhecimentos. Em uma aula tradicional – aquela em que o professor detém o maior tempo da fala ou em que, em momento algum, propõe-se o diálogo –, observando o comportamento dos alunos, podemos perceber que, se a palavra é sempre do professor, nem todos prestam atenção na sua fala, nem todos se sentem implicados, o que pode significar que todo seu trabalho e planejamento é direcionado apenas para uma parcela da turma. Em contrapartida, a proposta da AC é de que todos estejam necessariamente envolvidos e inseridos no sistema de ensino-aprendizagem, que conhece, como bem sabemos, várias formas de exclusão. Nesse sentido, lembramos o que nos dizia Paulo Freire sobre a importância da “disponibilidade para o diálogo” na prática docente:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, [...], tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2015, p. 132).

O trabalho em grupo estruturado e sistemático precisa ser incorporado aos projetos pedagógicos de modo que seja significativo para a formação dos alunos. A postura individual é ainda predominante em muitas disciplinas, não sendo possível ver como óbvia, portanto, a dinâmica do trabalho em grupo. É importante salientar que a AC, não é uma metodologia que resolve todos os problemas que podem surgir em uma sala de aula, tampouco soluciona todas as questões que envolvem o trabalho em equipe. Porém, ela oferece alternativas para um ensino preocupado com a formação de cidadãos empáticos, abertos ao outro e responsáveis por seus atos e os efeitos destes para o coletivo.

Referências

- BAUDRIT, A. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. In: **Revue française de pédagogie**, v. 153, 2005, p. 121-149. Disponível em: [Mhttp://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400)>. Acesso em: 07 jun. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- GERMAIN, C.; NETTEN, J. Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). In: **Synergies Mexique**, n. 3, 2013, p. 15-29.

Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

GERMAIN, C.; NETTEN, J. Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LE ? In: SERRES et al. (Org.). **Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone**. Québec: 2014, p. 14-18.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. Qual é a Evidência de que Funciona? **Change**, jul./aug. 98, v. 30, Issue 4, p. 91-102.

LAVERGNE, N. L'apprentissage coopérati. In: **Québec français**, n. 103, 1996, p. 26-29. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/58556ac>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

LE GAL, J. **Coopérer pour développer la citoyenneté**. Paris: Hatier, 1999.

LOGUERCIO, S. D. Iniciação à docência de francês como língua estrangeira: enfrentando o desafio da aquisição das habilidades comunicativas. In: COSTELLA, R. Z. et al. (Org.). **Percursos da prática de sala de aula**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 91-108.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?** Portfolio, Université de Genève, 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>. Acesso em: 02 mar. 2014.

PUJOLÁS, P. **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

PUREN, Christian. **Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet**. Formation de professeurs, Fès, Marrocos, 2011. Disponível em: <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

QUADRO Comum Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições Asas, 2001.

RIBEIRO, C. M. C. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação**. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino), Vila Real, Universidade de Trás-dos-Montes e Alto Douro, 2006.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172.

Uma experiência pelo subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS: relatos e seminários

Ana Laura Horbach¹

Caroline Ramires²

Fernanda Brito³

Giovana Oliveira⁴

Hury Dalberto⁵

Leonardo Rava⁶

Maíra Blume⁷

Natália Antunes⁸

Vitória Geller⁹

Monica Nariño Rodríguez¹⁰

Introdução

O PIBID promove a inserção de licenciandos na rede pública de ensino antes de cursarem a disciplina de estágio curricular obrigatório, que costumemente acontece nos semestres finais das graduações, possibilitan-

¹ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEM Agrônomo Pedro Pereira. E-mail: anahorbach@gmail.com

² Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEF Uruguai. E-mail: carolrramires@gmail.com

³ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEM Agrônomo Pedro Pereira. E-mail: nanda.sbritto@gmail.com

⁴ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEF Uruguai. E-mail: giovana_s.o@live.com

⁵ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEM Agrônomo Pedro Pereira. E-mail: hury.dr@gmail.com

⁶ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEM Agrônomo Pedro Pereira. E-mail: lrava94@gmail.com

⁷ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEM Agrônomo Pedro Pereira. E-mail: mairablume@hotmail.com

⁸ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEM Agrônomo Pedro Pereira. E-mail: ffskins2@gmail.com

⁹ Bolsista do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, atua na EEEF Uruguai. E-mail: vitoriageller@gmail.com

¹⁰ Coordenadora do subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS. Professora do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras. E-mail: mnarino@terra.com.br

do, desta forma, a construção de sua identidade docente através do contato com a realidade escolar a partir do início da graduação. A atuação dos bolsistas na escola se dá por meio de sua participação em sala de aula com o supervisor (o professor regente da disciplina). Eles planejam as atividades em conjunto com o professor e o orientador, auxiliando na sua execução. O subprojeto Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) interage semanalmente em turmas de duas escolas estaduais de Porto Alegre, uma de ensino médio e outra de ensino fundamental, respectivamente, Agrônomo Pedro Pereira e Uruguai, com os alunos e professores regentes de espanhol na sala de aula.

A metodologia do PIBID Espanhol é baseada na pedagogia de projetos, que, a partir do estudo de um tópico ou gênero textual ao longo de uma sequência de aulas, visa uma abordagem da língua em contextos de situação comunicativa real, promovendo um ensino mais próximo do cotidiano dos alunos e desenvolvendo sua autonomia; e no método de pesquisa-ação, de David Tripp, que integra o conhecimento teórico e prático, ou seja, trata-se de uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005). Além do contato em sala de aula, os licenciandos participam de eventos para a divulgação do trabalho, ministram cursos de formação continuada para professores da rede pública ou graduandos do curso de Letras. Toda semana há reuniões de planejamento e discussão de bibliografia teórica.

Semestralmente acontece o Seminário Institucional PIBID-UFRGS. Em agosto de 2017 ocorreu o XIV Seminário Institucional PIBID-UFRGS: *PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência*. Pela primeira vez, o seminário foi organizado pelos bolsistas em conjunto com a gestão institucional. A temática e a estrutura foram decididas pelos bolsistas e as coordenadoras de gestão. Feira de ideias, roda de conversa, formação continuada e intervenções artísticas e culturais compuseram a programação do evento, que mobilizou estudantes e professores de diversas instituições de ensino básico e superior.

Ao longo do texto serão expostas reflexões acerca da contribuição do PIBID para a formação dos graduandos participantes do programa.

Desenvolvimento

É fundamental, para compreender a relevância do PIBID na formação docente, conhecer os motivos que levam o licenciando a ingressar no programa e qual o perfil do pibidiano. Falar desses elementos implica relacioná-los à atuação dos bolsistas nas escolas, de sua interação com a comunidade escolar e entre si no âmbito de cada subprojeto. Esses assuntos serão tratados de maneira mais detalhada nos tópicos a seguir, seguidos de uma breve reflexão sobre o XIV Seminário Institucional do PIBID-UFRGS e a importância de eventos como este que promovem o intercâmbio de práticas e vivências entre os componentes do programa e dão visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos bolsistas nas escolas integrantes.

1 Por que o PIBID?

No momento em que um aluno de licenciatura inicia o curso, muitas questões ainda estão distantes dele. Sua visão ainda é de uma pessoa que, até então, está acostumada somente com um lado da sala de aula, em sua experiência pessoal. Esta realidade muitas vezes diverge da que se encontra na escola depois da graduação. Ao ingressar em um programa como o PIBID, o licenciando consegue relacionar como seu conhecimento acadêmico, adquirido ao longo dos semestres do curso, poderá ser posto em prática; passa a entrar em contato com uma diversidade de contextos de vida que chamam sua atenção e, em um primeiro momento, chocam-no, devido às condições precárias de aprendizagem e à vulnerabilidade social de muitos discentes. Um dos motivos principais para procurar um programa que propicia ao aluno conhecer a rotina de uma sala de aula é a curiosidade acerca do cotidiano escolar. Muitos pibidianos ingressam no programa em seu segundo ou terceiro semestre da graduação, ou seja, ainda muito longe de conhecer a rotina da escola, da docência e do planejamento de atividades didáticas. A curiosidade se estende também a como compartilhar seus aprendizados com os alunos, pois muitas vezes o teor estritamente teórico da graduação não permite ao licenciando enxergar as disciplinas que cursa como recursos para o melhor desenvolvimento na profissão. Depois de ter contato com a sala de aula, desde a primeira vez, os pibidianos adquirem um novo olhar para a teoria que estudam na universidade.

O PIBID é um programa fundamental, tanto para a formação de um licenciando quanto para os alunos que receberão suas aulas, oficinas e pro-

jetos. Muitos pibidianos tiveram contato com o programa ainda na escola, quando eram alunos da educação básica, e ao perceber que jovens, muitos deles egressos há pouco do ensino médio, apresentavam os conhecimentos de sua área de estudo de uma forma distinta em relação à educação tradicional, com muito mais espaço para o diálogo, passaram a olhar com outros olhos a tarefa do professor, e, portanto, considerar uma profissão que não lhes parecia atrativa, ou, para os que já haviam considerado a carreira, reforçar ainda mais a ideia de que a docência pode e deve inovar e que nela pode haver um sistema de troca. Essa troca de conhecimentos é um ponto chave desenvolvido pelo bolsista, pois, além das trocas de conhecimentos teóricos, de ideias e visões diferentes, há também a troca entre a academia e a comunidade, isto é, o conhecimento acadêmico retorna para a comunidade e, ao mesmo tempo em que lhe paga o tributo do investimento público na produção científica, é enriquecido a partir desse intercâmbio. Nessa relação de troca de saberes são construídas inúmeras reflexões e refinamento de ideias, os quais não poderiam existir sem o contato com a sala de aula.

Outro ponto chave do programa é a maneira como os bolsistas e seus coordenadores se organizam. Ao invés de serem entregues à sala de aula, reféns dos percalços que o ambiente escolar pode oferecer ao jovem professor, os licenciandos trabalham em duplas. No PIBID-Espanhol as duplas são escolhidas de maneira que sempre haja um aluno mais e um menos experiente, de forma que também entre os pibidianos possa haver uma troca de experiência. Quando realizam a parte prática de suas tarefas no programa, os bolsistas também são sempre acompanhados do professor supervisor da escola, que acompanha e participa dos projetos desenvolvidos pelo grupo. Todas as aulas, observadas e ministradas, são relatadas para o grande grupo, mesmo para os bolsistas que não atuam na mesma escola ou turma, para que os problemas e sucessos possam ser discutidos e compartilhados pelos outros colegas.

O fato de que muitos estudantes ingressam bastante jovens na universidade, por volta de seus 16 e 17 anos, causa também uma grande incerteza sobre se, de fato, fizeram a escolha de curso correta. Muitas vezes foram pressionados até mesmo a prestar vestibular, antes que pudessem considerar suas escolhas após o ensino médio. O aluno de licenciatura, além de todas as dúvidas que acometem o jovem universitário, ainda se vê diante do caminho turbulento da profissão. Desde a família até os professores na universidade, não há romantização do que é ser professor: lidar com a desvalorização da carreira, a precarização das escolas, a quantidade enorme de

alunos e todas as violências a que se sujeita. Por mais que nenhum desses fatores seja novidade, os estudantes que têm a oportunidade de participar do PIBID também são convidados a estender o olhar a seus futuros colegas de profissão, que já estão vivendo a realidade do que é ser professor nas escolas. Dessa forma, os pibidianos, ainda não fustigados pelos anos de luta pelo ensino, entram em contato não apenas com a realidade escolar, mas também com os agentes que nela vivem, promovendo uma troca de saberes e experiências que ajudam a guiar o caminho dos futuros professores.

2 A experiência no PIBID

O tempo de participação no PIBID é gerador de muitas experiências que são rotineiras para os professores atuantes na área. É neste período que muitos licenciandos escrevem seus primeiros planos de aula e esquematizam seus primeiros projetos. As disciplinas da graduação ganham materialidade ao se observar os ensinamentos teóricos ajudando a escolher o tema para um novo projeto, seus objetivos ou o passo a passo de sua realização.

Os pibidianos do subprojeto Espanhol trabalham com projetos que têm a duração de um semestre, sendo aplicados dois por ano em cada turma com que trabalham. Por vezes, várias turmas de uma mesma escola trabalham com o mesmo projeto, de maneira complementar. Por exemplo, no projeto *Diario de la escuela*¹¹ mais de uma turma trabalhou em conjunto para que se construísse um jornal da escola em espanhol, com diversas seções produzidas por alunos de diferentes níveis.

Ao adquirir prática de trabalho com projetos, os estudantes conseguem enxergar uma nova possibilidade do fazer metodológico. As aulas não precisam ser desconexas ou seguir à risca o livro didático fornecido pela escola. Propiciado pelas discussões e reflexões do convívio com outros colegas e profissionais, o pibidiano aprende a trabalhar com todos os recursos disponíveis para alcançar o melhor resultado possível em seu trabalho. Os projetos permitem que a criatividade tanto do aluno da graduação quanto do ensino básico seja ativada. Quando não há recursos de áudio ou vídeo

¹¹ Projeto aplicado, em 2015, na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, localizada em Porto Alegre. Engajaram-se nele duas turmas do 2º ano do Ensino Médio e duas turmas do Ensino Médio Integrado em Design, de 1º e 2º ano. O objetivo do projeto, além da produção de um jornal elaborado pelas turmas, posteriormente socializado com os colegas de escola, foi a discussão das principais características do gênero jornalístico atrelada à leitura de reportagens de diversos jornais hispano-americanos a partir das quais trabalhava-se o gênero, os conteúdos gramaticais da língua espanhola e aspectos culturais latino-americanos.

na escola, os licenciandos podem, com ajuda da universidade, levar esses recursos até os alunos, permitindo que todos os envolvidos tenham a noção de que o conceito de “aula” é muito mais amplo do que são levados a acreditar durante toda sua vida escolar.

Por fim, o PIBID torna-se uma sala de aula tanto para os alunos quanto para os professores, em todas as relações possíveis de se fazer com estes dois termos neste contexto. Os bolsistas podem experimentar, inovar e, muito importante, errar com toda a supervisão e apoio que necessitam para que consigam construir suas formas de lidar com problemas, sejam eles no planejamento, nas decisões ou na sala de aula. Os supervisores e coordenadores experienciam, pelos olhos dos licenciandos, o que também os levou a escolher o caminho da licenciatura e são influenciados pela sua capacidade de renovação. Logo, a influência é dupla nos alunos de ensino básico: recebem as aulas diferenciadas do PIBID e veem os frutos da presença do programa em sua escola nas aulas com o professor supervisor e também dos outros professores, que acabam tomando interesse no projeto, inclusive abrindo portas para o diálogo sobre a interdisciplinaridade na escola.

3 O Seminário Institucional

Mais do que “apenas” o trabalho desenvolvido com o grupo de bolsistas e supervisores fora e dentro da escola, os participantes do PIBID também participam, duas vezes por ano, dos seminários institucionais. No ano de 2017, houve uma grande diferença no XIV Seminário Institucional PIBID-UFRGS: *PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência*: os pibidianos foram os principais organizadores e colaboradores, mediados pela equipe institucional. Todos os subprojetos da UFRGS selecionaram dois de seus componentes para participarem das reuniões de organização e planejamento, que ocorreram desde o primeiro semestre do ano. O evento em si ocorreu entre os dias 7 e 11 de agosto.

O fato de os subprojetos, desde a organização do evento, terem trabalhado juntos facilitou e incentivou que os bolsistas quisessem conhecer o trabalho realizado por seus colegas da universidade. Esta mistura de pibidianos foi um dos elementos mais fortes para a realização da Feira de Ideias, no primeiro dia do evento. Espalhados pela Faculdade de Educação da UFRGS, no Centro de Porto Alegre, os alunos de diferentes entidades produziram *banners* e levaram os resultados de seus trabalhos para exposição. Os colegas puderam, então, circular pela amostra das mudanças que o

PIBID tem causado pelos lugares que passou e também por quantos lugares de fato passou. Foi um importante momento para que os estudantes pudessem conhecer quem são os outros rostos que dão cara ao programa e que também passam por muitos problemas e situações similares quando estão fazendo parte de suas comunidades escolares.

Durante a semana do evento também foram oferecidos cursos de formação continuada, elaborados por cada subprojeto. A formação continuada do subprojeto Espanhol foi oferecida no dia dez de agosto, em conjunto com o subprojeto Francês. Intitulado “Pedagogia de projetos e experiências do PIBID em sala de aula na língua estrangeira”, o curso abordou o funcionamento teórico e prático de cada subprojeto. Os pibidianos do subprojeto Espanhol abordaram a metodologia de projetos e explicitaram o porquê da utilização deste modelo, suas características e vantagens, como a possibilidade de trabalhar com problemas e situações reais de comunicação em sala de aula. Todos os termos foram expostos na segunda parte do curso, quando foram apresentados os passo a passo de cinco projetos já aplicados e de um em andamento pelo grupo. Todos os projetos foram contextualizados, uma vez que a escola em que são realizados e qual é a situação dos alunos e turmas presentes nela são imprescindíveis para a estruturação e realização dos projetos. Ao final, os pibidianos aplicaram o projeto *No soy tu chiste*¹² junto aos participantes interessados do curso, para que tivessem a experiência de um aluno atendido pelo PIBID. A oportunidade de trabalhar junto ao subprojeto Francês permitiu aos alunos que tivessem mais de uma visão sobre o ensino de língua estrangeira, já que os caminhos que a língua francesa encontrou para se inserir no currículo escolar têm uma história diferente dos da língua espanhola, permitindo que nasçam daí várias outras metodologias de como abordar o ensino em sala de aula e em oficinas.

Outro momento importante foi a organização das rodas de conversa sobre temáticas escolhidas pelos próprios pibidianos. Em parceria com os subprojetos Francês e Física, os bolsistas organizaram uma atividade a partir do documentário *Minha escola, minhas regras*¹³ sobre o movimento de ocu-

¹² Projeto aplicado, em 2014, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles. Ele teve por objetivo a discussão sobre o tema das opressões abordados nas questões do ENEM, culminando na produção de cartazes inspirados na campanha viral venezuelana, de Daniel Arzola, *No soy tu chiste*.

¹³ Documentário criado em 2016 por Nivek D’arc, estudante da Universidade Federal da Paraíba, que acompanhou o processo de ocupação das escolas públicas. O documentário foi feito com ajuda de colaborações espontâneas, a maior parte de alunos e professores da rede pública, por meio da plataforma virtual de financiamento coletivo Catarse.

pações que tomou as escolas públicas de todo país desde o ano de 2015 contra diversos projetos de precarização do ensino, como a reestruturação escolar do governador Alckmin em São Paulo e os projetos de lei Escola Sem Partido em todo o país. Foram convidados para o debate duas secundaristas que participaram do movimento para explicar a sua relação com a escola e quais foram as transformações que a lógica das ocupações operou no ambiente escolar, além de compartilhar a sua experiência enquanto alunas da rede pública. A partir da discussão, percebeu-se que não só as difíceis condições de estrutura e de pouca valorização da carreira docente são os principais empecilhos para o processo de aprendizagem, mas também os conflitos geracionais e as novas formas de expressão da juventude que frequentemente são também desvalorizadas pelas instituições de escolarização e por parte dos professores. Os pibidianos saíram muito fortalecidos e empolgados com a roda de conversa que reuniu alunos, bolsistas do projeto e professores para um debate fraterno sobre as ocupações e também sobre as alternativas sobre o que fazer diante da crise crônica que assola a educação.

No último dia de seminário, 11 de agosto, ocorreu um evento de encerramento, no auditório da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, que reuniu os pibidianos de todos os subprojetos desta universidade. Após a fala inicial, que apresentou um balanço da semana de seminário e do trabalho geral do PIBID-UFRGS, da coordenadora institucional do programa, Roselane Costella, seguiram-se apresentações culturais preparadas e executadas por variados subprojetos. Os pibidianos do subprojeto Espanhol organizaram em parceria com o subprojeto Francês um *flash mob* ao som de “Despacito”, de Luis Fonsi, em uma versão mixada com letras em espanhol e francês, que colocou todos os presentes no auditório para dançar.

Considerações finais

O PIBID tem uma grande força transformadora na universidade e nas escolas. Consegue dar valor e até mesmo validação para todo o processo da graduação, desde o seu início, mostrando aos alunos de licenciatura que existe a possibilidade de se trabalhar com projetos, de realizar projetos que fogem da estrutura tradicional da prática de sala de aula e que há espaço para o diferente. Faz tudo isso de forma que não haja romantização do fazer do professor: as dificuldades e carências da escola pública e de suas estruturas são uma companhia rotineira de todos os bolsistas, consequências

diretas da má gestão e do descaso das entidades responsáveis por manter a educação pública.

O seminário institucional do PIBID é um momento de grande aprendizado e troca de experiências entre bolsistas de diferentes subprojetos, permitindo que cada um reflita e até mesmo mude sua maneira de trabalhar e conviver na escola, pois o conhecimento utilizado para dar aula não se limita ao campo de estudos vinculado ao curso de cada um. O momento do curso de formação também é de grande importância não só para nós bolsistas, mas também para aqueles professores que já são formados e estão interessados em participar. Dessa maneira, ele pode acompanhar o que está sendo realizado pelo programa ou já foi realizado e levar isso às suas salas de aula e aplicar aos seus alunos, uma vez que todo o material necessário para aplicação do projeto é disponibilizado aos professores e estudantes que participam da formação. O momento promove uma grande troca de saberes que contribui muito para a formação de todos.

Conclusão

O PIBID é um programa substancial para a qualificação da formação docente, uma vez que propicia diversas experiências fundamentais para aqueles que desejam ser professores. Experimentar a prática rotineira de uma escola e da vida de um professor muda a visão sobre a docência do aluno da graduação. Esse contato inicial com a educação, tanto teórico quanto prático, acrescentará não só na formação profissional, como também na pessoal, porque o contato dos alunos, que ainda não foram submetidos a anos de desvalorização profissional, com os professores, já inseridos nessa lógica, sempre traz um diálogo que faz ambas as partes refletirem sobre a vida docente.

Sabe-se que a educação vem sendo progressivamente desvalorizada. Mas, principalmente, o papel do professor dentro da sociedade tem sido menosprezado e diminuído. É por isso, e por tantos outros motivos, que o programa torna-se essencial para um estudante de licenciatura. Esse estudante, ao longo da graduação, tende a desistir da carreira, pois não tem expectativas para o futuro, sendo avisado na graduação, em casa e nas notícias que a vida de professor é difícil e tem pouco retorno. Porém, dentro do PIBID, é possível que reencontre os motivos que o levaram a escolher a licenciatura e se disponha a superar as adversidades da carreira docente em virtude dos aspectos gratificantes que ela proporciona. Assim, a escolha

toma um caráter mais maduro de reflexão, pois não se está ignorando os percalços da carreira.

O programa, além de levar o estudante a conciliar teoria e prática ao longo dos semestres, também possibilita interações com outras áreas da educação. Isso ocorre dentro dos seminários institucionais produzidos pela coordenação e pelos pibidianos. Em momentos como esse, futuros professores de diversas áreas têm a possibilidade de trocar conhecimentos e experiências. Essa troca possibilita conhecer diversas metodologias, escolas, companheiros de profissão e outras realidades. Afinal, não basta somente conhecer sua própria realidade, é preciso conhecer a do próximo. E é exatamente isso que o PIBID e suas demais atividades oferecem.

Referências

PERRENOUD, Philippe. Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? **Revista de Tecnología Educativa**, Santiago – Chile, 2000, XIV, n. 3, p. 311-32.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446. set./dez. 2005.

VERA, Nylza Offir García. **La pedagogía de proyectos en la escuela**: una aproximación a sus discursos en el área de lenguaje. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782163>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

O texto como elemento integrador da leitura, da escrita e da análise linguística: elementos orientadores em projetos PIBID Língua Portuguesa UFRGS

Jane Naujorks¹

Lucia Rottava²

Introdução

Há muito se tem declarado que o ensino de língua materna não deve ser limitado a conceitos e a regras, pois a habilidade principal é ler-escrever-ler e refletir sobre o uso de sua língua. Como podemos formar alunos com essas habilidades, se continuarmos insistindo no processo de definição e de classificação? É com vistas a essa ênfase que é possível a mudança, embasada nos documentos oficiais (PCNs, 1998; RCsRS, 2009), que preconizam uma concepção de que ensinar língua é capacitar o falante para o uso, para a prática, nas mais diversas situações do dia a dia. Com esse pressuposto, os bolsistas se organizam de modo a constituir um projeto de ensino que tenha como mote a seguinte questão: o que se ensina em língua portuguesa para alunos falantes de português?

O caminho possível para responder essa questão é apontar que, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de contemplar a pluralidade da linguagem e da língua, o texto (multimodal, verbal ou não verbal falado ou escrito) é o ponto de partida, pois, somente assim, pode-se dar espaço às realidades socio-histórias distintas, presentes em sala de aula. O que se quer enfatizar é que, indiferente do contexto cultural ou situacional, as pessoas, quando falam ou escrevem, produzem texto. Portanto, sob

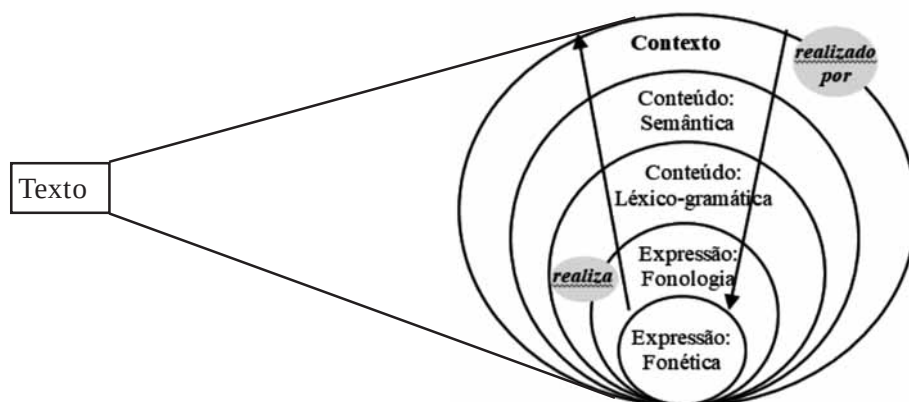
¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Curso de Letras e Coordenadora do PIBID Língua Portuguesa. E.mail: janenau59@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Curso de Letras e Coordenadora do PIBID Língua Portuguesa. E.mail: luciarottava@yahoo.com.br

a perspectiva de funcionamento da linguagem, texto se “refere a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio e que faz sentido a alguém que conhece a língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3). É tratado, portanto, “tanto como *artefato* quanto como espécime” (2014, p. 3), ou seja, constitui parte do sistema linguístico e ao mesmo tempo constitui-se uma janela por meio da qual se pode acessar o todo, desde que se compreenda o que significa e porque significa.

O texto permite, portanto, abordar a língua como sistema de estratos em diferentes instâncias de realização, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1: Realização dos estratos do sistema da linguagem



Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014. Adaptado por FUZER (no prelo)

A Figura 1 representa os estratos do sistema; as setas indicam a realização de um estrato em relação ao outro em diferentes graus de abstração. Por exemplo, ao ser olhado para a dimensão mais material da língua, a partir da expressão, focaliza-se a fonética/fonologia e/ou ortografia; por sua vez, ao ser contemplada a dimensão mais abstrata, a partir do conteúdo, enfatiza-se o contexto, a semântica e/ou a dimensão léxico-gramatical.

Para o professor de Língua Portuguesa, portanto, o texto é um fenômeno multifacetado, que pode fazer sentido de distintas maneiras, na interação oral e na escrita, e ser explorado de diferentes pontos de vista e ângulos. Em vista disso, quando são planejados os projetos PIBID Língua Portuguesa, esse planejamento é organizado com base em amostra de textos, reconhecendo sua variação de acordo com a natureza dos contextos, dos interlocutores e do propósito.

Eis a base que orienta os projetos do PIBID Língua Portuguesa ao olhar para o texto sob o ângulo da escrita, da leitura e do seu funcionamento, recorrendo também à análise linguística, visto que o texto, por seu princípio de estratificação³, pode ser abordado de maneira diversa de acordo com as circunstâncias de ensino e aprendizagem. Esse é o caminho para pensarmos em ensino, em aplicação de projetos, fundamentados nos documentos oficiais, pois toda prática deve ser embasada por uma teoria de suporte. Assim sendo, a escolha do material teórico utilizado baseia-se nas escolhas feitas pelo grupo de bolsistas inserido na escola em conjunto com a coordenação e supervisão escolar.

Os textos-base utilizados são os PCNs (1998) e RCs-RS (2009) com vistas à elaboração didática envolvendo a interdisciplinaridade e tendo como elemento central o processo de ensino e de aprendizagem do texto. Mesmo reconhecendo que a transposição dos textos-base para o ensino não tem sido praticada em sala de aula, nossos bolsistas, para essa transposição didática, têm-se empenhado em estabelecer novas estratégias e metodologias diversificadas, com vistas a uma mudança significativa na sua formação, como graduando, e na do aluno do ensino básico, considerando que:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender os textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem, busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora (PCNs, 1998, p. 32).

Os projetos partem do princípio de que todo o texto é uma forma de ação, de estabelecer vínculos, expressão de alguma intenção interlocutiva e, por ser uma atividade eminentemente funcional, envolve um processo de interlocução autor-texto-leitor, caracterizado por uma orientação temática e por um núcleo semântico que lhe dá unidade e se constitui como o campo central do conhecimento. Deve ser, portanto, explorado em seu aspecto global e analítico. Ou seja, é o entendimento do todo, seu sentido, e o entendimento de suas partes, elementos que o constituem, ou seja, tanto seu conteúdo quanto sua expressão. Assim, faz-se a leitura, a escrita e a análise

³ O princípio da estratificação diz respeito às diferentes instâncias (ou camadas) da linguagem e suas respectivas realizações (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). Pode-se olhar para o texto sob dois pontos de partida: partindo-se de escolhas sistêmicas mais abstratas e abrangentes (contexto de cultura) para as mais concretas e imediatas (escolhas grafológicas e fonológicas) ou inversamente, das escolhas mais concretas e imediatas para as mais abstratas e abrangentes.

de seus constituintes, conjuntamente, para que o sentido se estabeleça. Um exemplo de planejamento, tomando como base os RCs-RS (2009), pode incluir:

Seriação	1º. Ano do Ensino Médio
Temática	Crítica social
Gênero ⁴ estruturante	Carta aberta
Tarefas preparatórias	Contato com diversos usos sociais de carta aberta
Recursos linguísticos	Argumentar/ defender ponto de vista
Produto final/resultado	Carta aberta produzida colaborativamente

Com vistas a uma proposta integrada, a um projeto de ensino que vise, realmente, o conhecimento, é que apresentamos a escrita, a leitura e a análise linguística como práticas indicotomizáveis que têm sido desenvolvidas pelos bolsistas. Para dar conta das atividades com o texto, a interdisciplinaridade é assumida como elemento para articular e planejar toda a proposta didática de modo a contemplar as mais diversas manifestações de linguagem e de língua.

Texto: o escrever

A escrita proposta pelos bolsistas distancia-se da tal redação escolar que prevê escrita sobre um tema sem significado, apenas para que o aluno exercite o preenchimento de algumas linhas que possibilitem ao professor avaliá-lo. O primeiro objetivo para propor a produção de texto em sala de aula é ter um motivo para essa escrita que parta do princípio de que o texto é produto de uma prática social e de um determinado contexto. É preciso entender que o aluno deve ser motivado a ter o que escrever, como escrever e para que escrever, sem preocupação inicial com o que chamamos de erro linguístico. Este é o primeiro caminho para que haja a escrita.

Propor ao aluno a produção de um texto significa que se quer, realmente, ensinar a escrever um texto que produza sentido para quem o produz e para quem o lê. Para que isso ocorra, deve-se levar em consideração

⁴ Variáveis que podem ser levadas em conta são o tema (o campo do conhecimento), a noção de locutor/interlocutor (as relações interpessoais), a organização textual (o modo como o texto se organiza em termos de como algo deve ser dito e como deve ser dito, e as relações lógicas). Cada uma das variáveis revela o funcionamento da linguagem.

alguns princípios: “a) que se tenha o que dizer; b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; d) que se escolham as estratégias para realizar: (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1993, p. 137).

Estes princípios não significam que deva haver uma padronização da escrita; todavia requerem, acima de tudo, que se exponha o que se sente e o que se pensa do tema em questão. Por isso, afirma-se que é necessário ensinar a escrever, que esse ensino precisa encaminhar a questão para aquilo que o aluno pensa de sua vida, do seu grupo de amigos, do que é mais interessante de fazer, enfim, que escrevam sobre seu entorno, sobre o que os incomoda.

O ato de escrever precisa ser visto, também, como uma atividade de leitura e de reflexão sobre o uso da língua, uma atividade que leve o aluno a apropriar-se da escrita para produzir conhecimento, pois este ato deve ser exercício para a liberdade, para a cidadania, para a consciência crítica e para a autoria.

Para a produção de texto é fundamental que se vivencie a diversidade de textos, a leitura e a reflexão sobre o que se leu, para ter condições de escrever. É, ainda, apontar para o texto produzido como sendo o ponto de partida para uma leitura e para uma nova escrita. Só se ensina a escrever lendo e reescrevendo a partir das reflexões de leitura. Ao professor, conforme enfatiza Guedes (2009, p. 37), “é designado o papel de orientar a reescrita do texto e avaliar os resultados desse trabalho, que se encaminha num processo e não se dá num ato prescritivo isolado”. Só assim, a escrita é tida como um diálogo com outros textos e com diversos leitores, é ter um valor interacional, ter autoria, uma atividade com a linguagem em que o sujeito tem o que dizer e para quem dizer. Para Guedes:

Dentro do processo de escrever um texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita – e nesse momento ele está lendo a palavra que escreveu – e o entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz de dizer sobre o mundo (GUEDES, 2009, p. 16).

Partindo, portanto, desse entendimento de produção textual, é que os bolsistas do PIBID consideram que a produção proposta por eles deve partir de referências de leitura, de entendimento do funcionamento da língua e, principalmente, de conhecimento de mundo dos alunos. O texto produzido é tratado como material de leitura tanto do professor quanto dos

colegas, é analisado e apreciado. Esse texto não deve ser comparado a “uma mera habilidade reprodutiva de um modelo” (GUEDES, 2009, p. 19).

Ter um objetivo para escrever, que não para ganhar nota, é um dos principais argumentos para levar o aluno a produzir um texto. Há um acordo entre professor e aluno sobre o que fazer com o texto produzido, de modo que eles entendam que a autoria é mais valorizada que as questões linguísticas que se apresentam. Assim, todo texto produzido no projeto dos bolsistas, após reescrito sob orientação do professor, acaba se tornando um produto ao final do projeto, tal como *fanzine*, *blog*, quadrinhos, livro, varal de textos, sarau, contação de história, entre outros.

O texto: leitura

O problema de leitura tem se apresentado constantemente nas críticas feitas ao ensino. O que se diz é que o aluno não lê, não aprende a ler e não tem o hábito da leitura. É a partir destes questionamentos que se constrói um projeto que coloca em evidência a leitura como um meio de modificar os valores e as tradições dos grupos sociais que são o seu alvo. Não pensamos em ensino de leitura, mas em prática de leitura, em ato de leitura, em modos de se ler, que só se concretizam no convívio com textos reais, com leitores e escritores verdadeiros envolvidos em situações de interação.

A leitura tem sido, normalmente, desvinculada das atividades em sala de aula, visto que ela, recorrentemente, tem sido apenas uma tarefa para responder algumas questões, para saber o que o autor quis dizer ou para encaminhar um tema de escrita. No entanto, ela é muito mais que isso, pois “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2009, p. 20). É a leitura, então, como a produção textual, uma prática social que requer a constituição de um sujeito leitor ativo, que possa refletir sobre seu ato de leitura, demonstrando compreensão do que foi lido.

O ato de ler é visto como um processo de constituição de sentidos, não como uma reconstituição de sentidos. O leitor deve entender que a leitura é um diálogo com o texto, com suas instâncias, constituindo sentidos com os conhecimentos que tem de outros textos. A leitura tem a ver com a subjetividade do leitor, com o que ele é, não apenas com o que ele

sabe. Ler é, segundo Bunzen e Mendonça (2006), “produzir um novo texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que trazem o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro porque tem um leitor responsivo” (p. 40).

Isso posto, considera-se que a leitura é um trabalho de linguagem cuja organização aponta tanto para o processo de escrita quanto para o de leitura. O texto se constitui, para o leitor, sempre em uma nova experiência, experiência de sentidos, sem que haja uma única interpretação.

As atividades de leitura, então, devem prever a diversidade de leituras, o convívio com textos contextualizados, leitores que vivenciem a experiência da leitura e da escrita em sua prática escolar. Este ato deve levar sempre em conta a reflexão sobre o que foi lido, tendo em vista sempre uma resposta do leitor, que deve interagir com o texto para ressignificar seu conhecimento pela articulação entre o conhecido e o que está construindo com base em determinada leitura. O texto não deve ser lido sem que haja um objetivo específico que faça o aluno entender que lê não apenas para cumprir uma tarefa, mas para se apropriar de um conhecimento que parte de um determinado contexto.

Enfim, o caminho adotado pelos bolsistas para tratar a leitura é o de que o ato de ler é um modo de saber o que acontece, o que se pensa, o que se diz. É, então, percurso para interagir como que ocorre no mundo. O sentido é produzido pelo leitor que, ao compreender um texto, está tornando visível um significado a partir de sua experiência de leitor, sendo este o modo de ele compreender-se mundo.

Desse modo, os projetos de leitura contemplados pelos bolsistas do PIBID têm priorizado uma diversidade de textos que perpassam desde aqueles que circulam na convivência do aluno no cotidiano, nas relações sociais, àqueles que constituem a formação e o conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento, organizados e abordados de maneira interdisciplinar.

A prática proposta aplica atividades de pré-leitura que aproximam leitor e texto, a partir de conhecimentos anteriores, necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão. A leitura se desenvolve considerando sempre que o modo de ler deve atender sempre as funções a que o texto se destina. Ou seja, sabe-se que o modo dominante de ler nas práticas cotidianas é a leitura silenciosa. Lê-se assim

um jornal, uma revista, um romance. A leitura oral, em voz alta, deve obedecer a propósitos previamente estabelecidos, deve fazer parte da rotina de aula de língua com textos específicos para essa prática.

Estratégias de leitura, portanto, devem ser pensadas a partir de cada texto e de cada objetivo proposto, considerando que o ato de ler deve tornar-se o núcleo de um costume cultural novo. As propostas de leitura devem abrir-se a uma pluralidade de leituras, sem a preocupação de um ler bem ou mal, mas de ler a partir das vivências individuais, culturais e sociais de cada leitor.

O texto: análise linguística

O que significa tratar da reflexão linguística tendo o texto como objeto de estudo? Como se disse anteriormente, escrita, leitura e reflexão linguística não são processos indicotomizáveis, são atividades imbricadas em um mesmo processo de conhecimento da língua. Refletir/analisar linguisticamente não é um novo nome para o ensino de gramática. Entende-se nessa etapa uma visão mais analítica do texto, o estudo de elementos que cumprem funções neste texto e contribuem para o seu sentido.

Abandona-se, portanto, o estudo dos elementos gramaticais por eles mesmos e toma-se o conjunto que contribui para a constituição do sentido, para a compreensão de seu esquema de composição. Analisar um texto é, segundo Antunes (2010),

[...] procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas de cada uma delas; as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (p. 49).

Assim, a unidade de análise é o texto, centrado em elementos que de fato são determinantes para a constituição de sua textualidade⁵ e de sua função interacional. As tarefas a serem realizadas com este texto exigem reflexão, investigação e sistematização do uso. O texto é visto como

⁵ Condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para funcionar comunicativamente (ANTUNES, 2009, p. 50).

um todo integrado, e os elementos que o constituem são mobilizados para a leitura e a produção, sempre vinculados à produção de sentidos.

Se entendermos, portanto, que em um texto tudo se organiza num conjunto para a constituição do sentido, não podemos de forma alguma isolar alguns elementos para classificá-los ou para defini-los. De que vale classificar um artigo, ou um pronome, ou identificar um tempo verbal, se estes elementos só significam no uso. Desse modo, a análise do texto só pode ser fundamentada partindo do global para o pontual, uma vez que os sentidos se constituem pela união de todos os fatores textuais.

De fato, somente ao analisar um texto é possível desenvolver a capacidade de perceber e de reconhecer os fenômenos ou os fatos que ocorrem na composição de um texto. Por isso, ao se propor atividades com o texto, deve-se levar em conta a funcionalidade de cada recurso ali presente.

Texto: prática de leitura, escrita e análise linguística

Parece oportuno trazer o exemplo de uma prática integrada, na qual se pode ter uma noção mais clara de como o texto pode ser abordado a partir de uma visão social, histórica e regional, em que é possível um trabalho interdisciplinar (por exemplo, com história e literatura), com diferentes registros de uso, propósitos e interlocutores. Esta atividade contempla a leitura, a escrita e a análise linguística e considera o texto em sua dimensão global e analítica.

Sabemos ser impossível dar conta de todas as possibilidades de análise, no entanto, alguns recortes, tendo como base o princípio da estratificação anteriormente citado, podem, a partir de fatores determinantes, encaminhar para a constituição de sentidos do texto.

Abaixo, trechos de textos que ilustram tais possibilidades:

Trecho 1

A CARTA (Djavan; Gabriel, O Pensador)

Não vá levar tudo tão a sério
Sentindo que dá, deixa correr
Se souber confiar no seu critério
Nada a temer
[...]

Trecho 2⁶

Carta ao Zézim Caio Fernando Abreu

Porto, 22 de dezembro de 1979

Zézim,

Cheguei hoje de tardezinha da praia, fiquei lá uns cinco dias, completamente só (ótimo!), e encontrei tua carta. Esses dias que tô aqui, dez, e já parece um mês, não paro de pensar em você. Tou preocupado, Zézim, e quero te falar disso. Fica quieto e ouve, ou lê, você deve estar cheio de vibrações adeliopradianas e, portanto, todo atento aos pequenos mistérios. É carta longa, vai te preparando, porque eu já me preparei por aqui com uma xícara de chá Mu, almofada sob a bunda e um maço de Galaxy, a decisão pseudo-inteligente.

[...]

Trecho 3⁷

Carta de Getúlio Vargas

Mais uma vez as forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam; e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

[...]

Como alternativa para explorar os textos, na perspectiva de seu aspecto global, propõe-se, primeiramente, uma pré-leitura que encaminhe para a contextualização dos textos, enfatizando suas referências: autores, títulos, tempo, relação entre cada um, seu campo discursivo (literário, político, entretenimento...), seu tema e sua ideia central. A interlocução é outro ponto a ser destacado, tendo em vista que, em um texto, pressupõe-se sempre a presença de um outro. A formalidade, em relação à língua, com que se apresentam, diz muito a respeito do universo de referência e do campo

⁶ http://www.releituras.com/caioabreu_menu.asp, acesso em: 31 ago. 2017.

⁷ http://www2.uol.com.br/historiaviva/artigos/as_duas_cartas_de_getulio_vargas.html, acesso em: 31 ago. 2017.

social. Salientamos, ainda, que os textos, nesta perspectiva, apontam para uma crítica social cujo gênero é a carta aberta com diferentes perspectivas sociais.

As atividades de reconhecimento global do texto levam, ainda, a identificação das expressões referenciais que asseguram a continuidade, o vocabulário, o caráter polissêmico das palavras em decorrência de sua circulação para outra área de referência.

Quanto ao aspecto analítico, podemos observar as marcas de presença do autor, os diferentes usos e conexões dos tempos verbais, da pontuação, o nível de maior ou menor formalidade da linguagem empregada. Todos são aspectos que direcionam para a compreensão e para a interpretação do texto, constituindo, assim, o seu sentido.

Assim, apontamos algumas alternativas que significam ensinar a ler, escrever, e refletir, entendendo que as atividades devem priorizar o entendimento do caráter de significância da linguagem e que cada elemento tem seu papel em relação ao todo que é o texto. Nesse sentido, é impossível pensar em atividades em que se destacam partes do texto para realizar algum tipo de análise, ou de imprimir uma fórmula pronta para as atividades em sala de aula. Cada texto é único e sua análise global ou pontual teve ter em vista uma finalidade, ou seja, seus elementos devem ser analisados sempre em relação a sua função e a seu sentido. Ler, escrever e analisar linguisticamente é constituir um sentido de conjunto e uma articulação aos sentidos produzidos pelo todo.

Entende-se com isso que só há leitura e produção de texto quando o aluno percebe que o texto é um todo e que cada elemento ali presente contribui para a sua constituição. É desse modo que se entende ensino de língua/linguagem, centrado no que é relevante, nas necessidades sociais, políticas e linguísticas de cada grupo, para que realmente o aluno possa se constituir em um sujeito com poder de participação na sociedade.

Palavras finais

O que propõe o PIBID Língua Portuguesa da UFRGS é apontar que as propostas contidas nos documentos oficiais podem e devem ser o caminho para o ensino de língua com vistas ao uso, ao conhecimento. O triângulo proposto, a partir do texto como objeto de ensino, escrita-leitura-análise linguística, objetiva a formação de leitores e o desenvolvimento da autoria na educação básica. Somente tendo essa visão de ensino é possível

permitir o acesso ao conhecimento de língua materna. Os projetos desenvolvidos enfatizam tarefas de leitura, produção textual, reescrita e reflexão linguística com vistas ao funcionamento da linguagem.

Enfatiza-se, nesta reflexão, que a atividade com o texto não deve ser fragmentada, pois o sentido depende do todo, e produzir, compreender e analisar textos são atividades integradas para o conhecimento de língua/ linguagem.

As tarefas de sala de aula não podem estar dissociadas das práticas sociais, devem ser organizadas de modo que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da linguagem, ampliando as competências mais significativas para as atividades de uso da língua que, como entidade palpável não existe, pois o que existe são falantes que empregam os recursos linguísticos nas mais distintas situações.

A leitura e a escrita se imbricam, o escrito só se completa quando lido por alguém que, em atitude crítica, apropria-se dele para interagir socialmente e resolver suas questões. Os elementos linguísticos fazem parte desse todo, uma vez que alargam as competências mais significativas nas relações sociais, interativas de uso da língua.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de texto:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006;
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- FUZER, Cristiane. (no prelo). Realizações linguísticas e instanciamento de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **DELTA**, número especial, a sair em 2018.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUEDES, Paulo C. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALLIDAY, M.A. K; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London/New York: Arnold, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. V. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

ROTTAVA, Lucia; NAUJORKS, Jane da C.; STURM, Ingrid N. A multimodalidade textual e o ensino da Língua Portuguesa. In: COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea; STURM, Ingrid Nancy; UBERTI, Luciane (Orgs.). **Iniciação à Docência – Reflexões Interdisciplinares**. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 43-53.

Políticas Higienistas e o caso da Colônia Africana de Porto Alegre: o ensino de história pela análise de fontes no subprojeto História do PIBID-UFRGS

Guilherme Lauterbach Palermo¹

Manuela Perondi Pavoni²

Introdução, apresentação do tema e do objetivo

Somos estudantes da licenciatura em História e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência³ (CAPES/PIBID-UFRGS subprojeto História). Exercemos docência compartilhada nas intervenções didático-pedagógicas em quatro turmas do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot⁴, no bairro Azenha, em Porto Alegre.

O objetivo deste artigo é tratar da experiência de formação que as atividades desenvolvidas pelo PIBID trouxeram, descrever e analisar uma proposta de atividade, sua elaboração, pesquisa, aplicação e resultado. Todas as figuras presentes neste trabalho são as mesmas utilizadas em sala de aula.

A escola Emílio Massot conta com quatro turmas de terceiro ano pela manhã, tendo em média vinte e cinco estudantes por turma. As turmas se caracterizam pela diversidade. Diversidade de bairros, de classes sociais, orientação religiosa, sexual, de etnias, de estilos e de idades. Dessa

¹ Bolsista PIBID Suprojeto História. Escola Estadual Coronel Afonso Emilio Massot. E-mail: guilhermelauter@gmail.com

² Bolsista PIBID Suprojeto História. Escola Estadual Coronel Afonso Emilio Massot. E-mail: manupavoni@hotmail.com

³ Agradecemos a Capes/PIBID-UFRGS pelos valores financeiros utilizados para confecção e impressão do material além das possibilidades de aprendizagem geradas pelo programa.

⁴ A escola conta com Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, localiza-se no endereço José Hónorato dos Santos, 101 – Azenha, Porto Alegre – RS.

forma, fazia-se necessário tratar sobre a constituição plural de nossa sociedade explicitamente evidenciada nessas turmas. A faixa etária das turmas está entre 16 e 21 anos. Realizamos as intervenções ao longo de duas semanas, nas turmas 301, 302, 303, 304, sob a regência do professor de História, Leonardo Lara, a quem agradecemos pelo espaço e pelo diálogo.

Durante uma das reuniões da equipe da escola, fomos instigados a produzir uma atividade avaliativa que se diferenciasse de uma produção de texto opinativo ou da resposta a questionários por parte dos estudantes. O conteúdo a ser abordado naquele momento eram os primeiros anos do Brasil República. Assim, a partir do planejamento do professor, decidimos desenvolver uma análise de projetos de higienização social, já que, dessa forma, poderíamos fazer uma abordagem temporal abrangente de elementos como especulação imobiliária, segregação racial, a formação dos bairros das cidades, e demais processos constitutivos da sociedade contemporânea brasileira. Além disso, propusemos estudar temas seguidamente cobrados no ENEM.

Sendo assim, a proposta foi construída para estimular a discussão das relações étnico-raciais e culturais e a crítica sobre os projetos de modificações urbanas das cidades, como é o caso de Porto Alegre. Elaboramos essa possibilidade de intervenção didática nas turmas pensando em diferenciá-la das propostas habituais de uma atividade para as aulas de História do Brasil, no recorte histórico da Primeira República (1889-1930), pois, normalmente, estamos inclinados a olhar os arranjos políticos partidários estaduais e federal, com ênfase nos acordos eleitorais das elites regionais, principalmente cafeicultoras do eixo Rio de Janeiro e São Paulo (FAUSTO, 2012).

A atividade também se desenvolveu de acordo com o próprio Regimento Interno do PIBID-UFRGS, que prevê, no Art. 3º, que trata dos objetivos específicos do programa: “VIII - proporcionar aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola”.

Apresentação da atividade e contextualização da temática

A atividade foi desenvolvida através de trabalhos em grupo com o uso de um conjunto de documentos para que os e as estudantes pudessem pesquisar sobre a história de um determinado bairro de Porto Alegre, sua

constituição, seus habitantes e os interesses que levaram a sua remodelação e renomeação.

Tendo como objetivo pensar historicamente as rupturas e continuidades na história nacional a partir da análise da higienização urbana, propusemos estudar o caso específico relacionado à região da Colônia Africana, hoje bairros Bom Fim e Rio Branco, na cidade de Porto Alegre. É um caso não isolado, pois está em um contexto abrangente de processos de modernização dos centros urbanos do Brasil, em um campo de intenções políticas, culturais, sociais e econômicas.

Para a tarefa, foi necessário empreender uma pesquisa historiográfica e conceitual e acessar diversos tipos de fontes sobre o assunto. Os subsídios teóricos foram a dissertação de mestrado de Alexandre Barcelos Silveira (2015) intitulada *De colônia Africana a Bairro Rio Branco: desterritorialização e exílio social na terra do latifúndio – Porto Alegre, 1920-1950*, além da tese de doutorado de Marcus Vinicius de Freitas Rosa (2014), intitulada *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o Pós-Abolição (1884-1918)*.

A partir desses autores, entendemos que a categoria de higienização está relacionada a um conjunto de práticas políticas e sociais implementadas principalmente a partir do século XX com a instauração da República (1889-1930). Neste período, floresceram as ideias de modernizações urbanas, tendo em vista o progresso econômico das cidades, o que colocou em atrito o conjunto de habitantes de áreas que passaram a ser disputadas pelos setores público e privado. Estas práticas políticas da República terão consequências de afastamento geográfico e social da classe pobre trabalhadora, em sua maioria negros⁵ e negras, dos centros urbanos, além do desmantelamento de laços comunitários e culturais destes grupos sociais, colocando-os em zonas distantes dos seus locais de trabalho e de convivência e sem assistência por parte do poder público.

Após a abolição da escravidão, parcelas da sociedade – os/as negros/as e mestiços/as que não tiveram acesso à educação – ficaram vulneráveis aos trabalhos provisórios, esporádicos, com baixas garantias e sem possibilida-

⁵ O termo “preto” é categoria política-identitária utilizada por órgãos como IBGE nos censos populacionais e não está presente na nossa escrita. O termo “negro” é utilizado neste trabalho com base nos movimentos negros brasileiros que buscam a positivação do termo e a ligação deste com as trajetórias de lutas e resistências dos negros e negras brasileiros/as, no passado e no presente. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm.

des de aperfeiçoamento. Assim vemos as lavadeiras, empregadas domésticas, estivadores, carregadores nos portos, entre outras atividades com baixa remuneração.

Ao longo do século XIX, a administração pública de Porto Alegre empreende um projeto de expansão de sua área urbana. Até então, a zona do porto era a mais habitada, onde “coexistiam moradores ricos em sobrados e trabalhadores pobres em pensões e cortiços” (ROSA, 2014, p. 83). Visando a valorização da região, muitos desses cortiços, porões ou casas de cômodos, foram demolidos e, logicamente, seus moradores, que não tinham meios para pagar aluguéis elevados, tiveram de viver em lugares fora do centro econômico. Estes novos locais faziam parte das chácaras e dos arraiais, hoje regiões conhecidas por Cidade Baixa, Bom Fim, Menino Deus, Navegantes, entre outras.

A região perto do Campo da Várzea (atual Parque Farroupilha/Redenção) foi um dos locais onde um número cada vez maior de trabalhadores da cidade se estabeleceu, devido a região não ser tão distante do centro urbano e pelas relações de solidariedade e pertencimento das comunidades que passam a se estabelecer no local, negros e negras, africanos/as, imigrantes pobres e seus descendentes. “Era nessas condições sociais e políticas que brasileiros e imigrantes, negros e brancos conviviam na Colônia Africana. E tudo isso repercutiu nas relações cotidianas estabelecidas entre eles” (ROSA, 2014, p. 191).

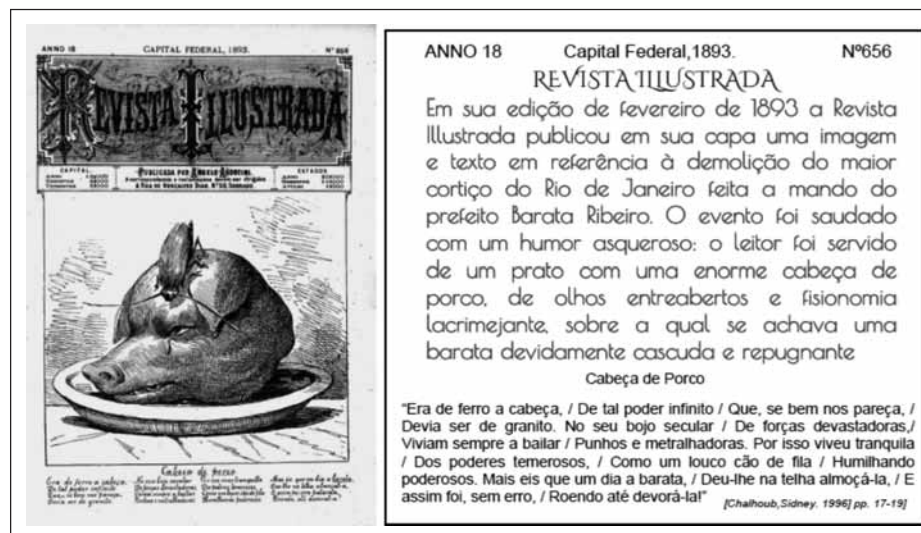
Neste local é que se formou a chamada Colônia Africana, um local que é relatado na memória de parentes de ex-moradores como sendo de “muita alegria e amizades, de festas, trabalho, e músicas no salão” (SILVEIRA, 2015, p. 77). Foi com informações como essa que os estudantes foram introduzidos ao conjunto de documentos que deveriam ler, compreender e interpretar.

A primeira aula: contextualização do período histórico e a ação de pesquisar

Na primeira atividade dessa sequência didática, era necessário inserir o ambiente social da Primeira República, pois com o professor da turma já haviam sido tratados os aspectos políticos e econômicos no contexto federal. Para tanto, realizamos uma aula expositiva e dialogada sobre o processo de remoção de um cortiço do centro da cidade do Rio de Janeiro em 1893, chamado Cabeça de Porco. Neste processo, ocorreram confrontos

com a guarda policial, e, ao fim, o cortiço foi demolido. Foram apresentados alguns diapositivos com trechos retirados do livro de Sidney Chalhoub (1996).

Figura 1: Slide sobre o cortiço Cabeça de Porco de 1893 no Rio de Janeiro



Fonte: imagem do Acervo Hemeroteca Digital Brasileira

Texto: CHALHOUB, 1996, p. 17-19.

Em seguida, tratamos do caso da Revolta da Vacina, de 1904, para explicar as conexões entre projetos sanitários de saúde pública e os projetos políticos econômicos de higienização social. No diálogo com a turma, foi possível perceber o entendimento de alguns estudantes da desconfiança das pessoas carentes da época para com o governo. Anos antes da Revolta da Vacina, pessoas haviam sido expulsas com violência pelas forças do Estado de seus locais de moradia e convívio, como dito por uma estudante: “Mas é do nada, assim? Chegavam esses caras [agentes da saúde e sanitaristas] em suas favelas querendo injetar... agulha dá medo né, certo que revoltaram”.

Desta discussão em diante, apresentamos o método de pesquisa e escrita da história, no sentido de explicar-lhes como foi que tivemos acesso a estas informações, imagens, recortes de artigos científicos. Trouxemos as informações como forma de exemplificar os trabalhos que cada grupo da turma exerceria ao longo das próximas semanas de aulas. Dali em diante, os estudantes iriam exercitar a possibilidade de construção de conhecimento histórico a partir de fontes documentais diversas.

Figura 2: Slide sobre a construção do conhecimento



Fontes referidas na imagem; montagem dos bolsistas.

Pensamos nessa apresentação, na primeira aula, para conseguir abarcar diversos elementos da história no período, tentando exemplificar a complexidade de se compor uma narrativa histórica que tenha em si a propensão de englobar um sentido constitutivo dos fatos e relações ao longo dos anos. Foi possível construir a relação da “forma de conceber a gestão das diferenças sociais na cidade” (CHALHOUB, 1996, p. 19) e adentrar discussões relativas ao presente.

Para as discussões atuais, trouxemos o exemplo da retirada à força de pessoas que habitavam a região do bairro Santa Ifigênia, conhecida popularmente como Cracolândia no centro de São Paulo. Para isso, apresentamos argumentos da arquiteta Raquel Rolnik, professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP: “Há nessas ações um conjunto de ilegalidades [...] Os crimes urbanísticos não só desrespeitam as determinações do Plano Diretor como violam as regras de tombamento e de preservação do patrimônio histórico” (ROLNIK, 2017) e a defesa dos direitos humanos, pois o governo de São Paulo havia começado a demolição de um prédio sem a total retirada das pessoas de dentro dele.

Desta forma, foi possível exemplificar uma gestão pública de Estado atual, que emprega práticas semelhantes aos projetos de higienização social

estudados do passado com o argumento de revitalização e modernização do espaço urbano. Além desse caso, discutimos temas trazidos pelos próprios alunos/as, como é o caso das implicações da realização de megaeventos (Copa do Mundo e as Olimpíadas) que transformaram o cenário das cidades. Por constituírem acontecimentos midiáticos, estes recortes episódicos fizeram, em algum momento e de diferente intensidade, parte do cotidiano dos/as alunos/as. Com este exemplo, os e as estudantes puderam relacionar eventos de remoções de pessoas de uma determinada região com argumentos travestidos em questões como saúde pública, segurança e modernização, que no seu âmago são levados a cabo pelo Estado a partir de interesses econômicos como a especulação imobiliária.

Os caminhos de elaboração do material para a atividade avaliativa

Munidos de diversas fontes sobre o assunto, nos reunimos e organizamos uma tabela que distribuiria as fontes em blocos, para melhor avaliarmos como se daria o uso dos documentos pelos grupos de estudantes.

O critério que utilizamos para a divisão dos documentos em blocos deu-se pensando que cada grupo poderia analisar perspectivas diferentes do mesmo fato. Assim, os blocos A e B analisaram documentos relacionados às práticas de especulação imobiliária e como o Estado interferiu não de forma explícita, mas através de outros mecanismos institucionais como leis e o próprio Plano Diretor para executar o processo de higienização. Já os blocos C e D analisaram relatos e artigos de jornais da época. Esses documentos retratavam o que as pessoas estavam pensando sobre isso, desde os moradores do bairro até os políticos que defendiam o processo, colocando diferentes perspectivas em cotejamento. O objetivo era que, ao final da atividade, os grupos pudessem trocar informações dentro de um seminário, podendo assim discutir a higienização de forma mais abrangente, entendendo desde os processos institucionais até os relatos das pessoas que seriam afetadas ou beneficiadas com isso. Dessa forma, poderiam entender que um processo que durou tantos anos e impactou tantas pessoas e a própria constituição da cidade, não poderia ter sua explicação a partir de um único motivo ou perspectiva.

Tabela 1: Distribuição das fontes em blocos

Documento	Bloco A	Bloco B	Bloco C	Bloco D
Mapa	(3)	(3)	(3)	1 + (3)
Lei	1 + (2)	(2)	(2)	(2)
Recorte de jornal		1	2	
Testemunho	(1)	(1)	(1)	3 + (1)
Pesquisa acadêmica	1 + (1)	1 + (1)	(1)	(1)
Foto	2	1		1
Glossário	1	1	1	1

Fonte: elaboração dos autores.

Na Tabela 1, os números expressam a quantidade de documentos por bloco, os números que se encontram entre parênteses são referentes aos documentos iguais em todos os blocos, ou seja, mesmo conteúdo e mesmo tipo de documento. Os demais números são específicos, ou seja, só aquele bloco analisou aquela informação do documento. O glossário não é idêntico a todos os blocos, pois alguns documentos como jornais antigos, têm palavras, que somente um grupo teria contato.

Os documentos de leis, regimentos da cidade, atos de renomeação de bairros, criação de novas zonas urbanas, planos diretores, foram disponibilizados pelo Acervo do Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho⁶.

O recorte de jornal *A Federação* foi proveniente das análises feitas por Marcus Rosa. Quanto ao recorte do jornal *O Exemplo*, agradecemos à professora historiadora Liana Severo por indicação da edição de 07/02/1909, onde consta a publicação intitulada “As casas”.

Os testemunhos de ex-moradores da colônia africana, as relações de convivência, além de todo embasamento teórico do tema, foram recortes de trabalhos já citados de Marcus Vinicius Rosa e de Alexandre Barcelos Silveira. Utilizamos também um mapa da segregação racial no país encontrado em pesquisa de notícias na *internet* e pode ser acessado pelo *link* disponível na bibliografia.

Outro componente essencial para elaboração dos materiais foi o apoio do Professor Leonardo Lara e o auxílio da professora Caroline Pacievitch,

⁶ Avenida Bento Gonçalves, 1129. Especial agradecimento ao historiador Ígor Lopes Fattori que auxiliou com os materiais da pesquisa presentes no Arquivo Histórico.

que acompanharam o desenvolvimento do projeto, indicando leituras e pessoas que pudessem corroborar com as fontes.

Além dos materiais exclusivos de cada bloco, os e as estudantes receberam um resumo introdutório tratando da formação da Colônia Africana e mais algumas informações para facilitar a análise dos outros documentos: um mapa atual indicando onde se localizariam a Colônia Africana e a Escola Emílio Massot; um mapa antigo do mesmo local; “o acto” que denomina e delimita o 3º Distrito como Colônia Africana, de 1896; a lei que mudará seu nome para Rio Branco em 1956; trecho de especialista tratando das brigas de vizinhos (negros e imigrantes brancos), além de afirmar que o processo de higienização social foi posto em prática não somente por um meio de exclusão; e outro mapa mostrando a segregação racial em Porto Alegre hoje.

Estes documentos, associados tal como foram, buscavam partir da apropriação de um entendimento básico do assunto, propiciando a construção de uma relação de fatores que interferem na política, na economia, na cultura, e em demais aspectos da vida social urbana da cidade.

Para guiar as análises, cada um dos oito grupos recebeu quatro perguntas, que deveriam ser lidas no seminário final para que todos/as pudessem ter acesso à complexidade dos documentos e discursos.

Quadro 1: Lista de perguntas para os grupos

A partir dos documentos disponibilizados, respondam as questões a seguir:
1 Identifiquem as mudanças e modernizações de bairros em Porto Alegre. (5 pontos)
2 Que tipo de documentos estão sendo analisados, o que chamou a atenção do grupo e por quê? (5 pontos)
3 Como o grupo percebe os interesses econômicos e imobiliários interferindo no processo que ocorreu no local? (10 pontos) – Somente Bloco A e B
4 Como o grupo percebe os conflitos nos diferentes relatos e discursos interferindo no processo que ocorreu no local? (10 pontos) – Somente Bloco C e D
5 Reflitam sobre o conceito de Higienização e como os documentos demonstram este processo. (10 pontos)
Obs.: Participação (10 pontos)

Fonte: elaboração dos autores.

Cada turma foi dividida em oito grupos com 4 a 5 integrantes cada. Designamos um conjunto dos quatro agrupamentos de fontes (bloco A, B, C, D). Dessa forma, em cada turma havia dois blocos repetidos.

No bloco de documentos A havia uma parte do Plano de Melhoria de 1914, com destaque para o alargamento de algumas ruas da Colônia Africana, depoimento de um ex-morador relatando o medo que os moradores sentiam por acharem que não seria possível pagar o IPTU e assim poderiam perder suas casas, além de duas fotos da época. Dessa forma o grupo com o bloco A de materiais pode perceber como o Estado interferiu nesse processo de forma institucional sem o uso da força.

Figura 3: Recorte do Plano Geral de Melhoramento de 1914



Fonte: Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho.

No bloco B, havia um anúncio de jornal com venda de terreno na região, um trecho do Plano de Melhoramento de 1914, que trata da obrigatoriedade da troca das paredes das casas de madeira por alvenaria, e mais uma foto da época.

Figura 4: Historiador analisa impactos do Plano de Melhoramentos



Fonte: SILVEIRA, Alexandre, 2015, p. 112.

Portanto, nesses dois primeiros blocos o / as estudantes puderam perceber, além do envolvimento estatal, o interesse imobiliário em aumentar o valor especulativo da região.

O bloco C dispunha de trechos de dois jornais: *A Federação* e o *O Exemplo*. Com o jornal *A Federação* – órgão do Partido Republicano – na edição do dia 06/01/1886 na folha de capa, era possível perceber que se tratava de um jornal de grande circulação e feito pela elite porto-alegrense. Na folha de capa trazia o título: "COUSAS MUNICIPAES", em que falava sobre como o dinheiro público deveria ser aplicado para a infraestrutura da cidade, para transformá-la em uma cidade moderna (nos moldes europeus) enquanto critica a utilização de dinheiro público para reformar os cortiços dos trabalhadores pobres.

Figura 5: Jornais sobre o espaço urbano de Porto Alegre



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Enquanto *O Exemplo* – o jornal do povo – no dia 07/02/1909, em uma coluna intitulada “As casas”, fala dos salários baixos, do local ser pobre e com ratos, mas que mesmo assim era onde se podia viver perto do trabalho, discorre sobre o custo de vida aumentando, da especulação das moradias e dos terrenos próximos e que as melhorias impostas não os contemplavam.

Por fim, o bloco D apresentava uma foto de um baile no famoso Salão Modelo em que aparecem somente pessoas negras e todas bem vestidas, bem como o relato de dois ex-moradores que ainda destacam a felicidade e o espírito comunitário da Colônia. Isto conflituava com o depoimento do ex-vereador Ary Veiga Sanhudo, que afirmava tratar-se de um lugar sujo e cheio de marginais, mas que com a chegada da “laboriosa coletividade israelita” se tornou um lugar moderno.

Figura 6: Mapa de localização, e baile do Salão Modelo

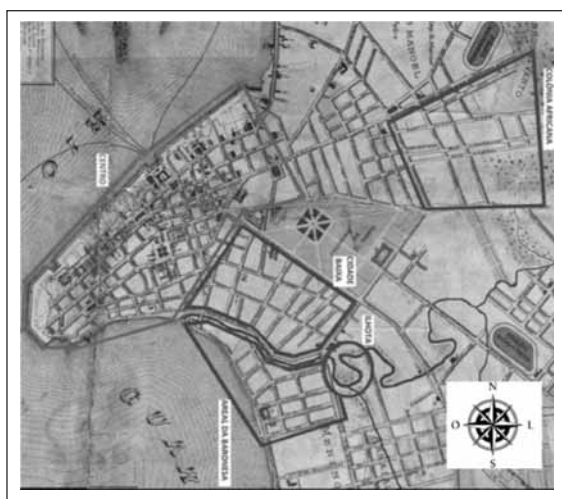


Fonte: Sergio dos Santos Jr, 2010.

Com isso, os blocos C e D puderam perceber os conflitos de relatos e como esses estavam intimamente relacionados com o interesse que havia por trás do que cada um estava dizendo.

Segunda Aula: Início da Atividade em Grupos: Onde ficava e para onde foi? O bairro Colônia Africana surge nos mapas da turma

Figura 7: Localização aproximada da Colônia Africana



Fonte: Google Maps. Fonte: Arquivo Histórico Municipal Moysés Vellinho.

Ao longo das aulas, auxiliamos grupo por grupo em dúvidas pontuais sobre o assunto e instigamos reflexões sobre as particularidades dos relatos, imagens e contextos encontrados nas fontes. Um dos eixos de análise que perpassava todos os grupos, independente do conjunto de documentos, era o estabelecimento da dimensão espacial e temporal. Sugerimos que, ao entregarmos os materiais, eles lessem em conjunto o resumo e as três primeiras folhas, que eram os documentos iguais para todos os grupos das turmas. Na maioria das turmas, esta dica foi seguida. Acreditamos que o que garantiu a leitura do material foi a sugestão de que não se preocupassem neste primeiro período em começar a responder as questões, mas, sim, que utilizassem o período para conhecer as fontes e o que elas têm a dizer.

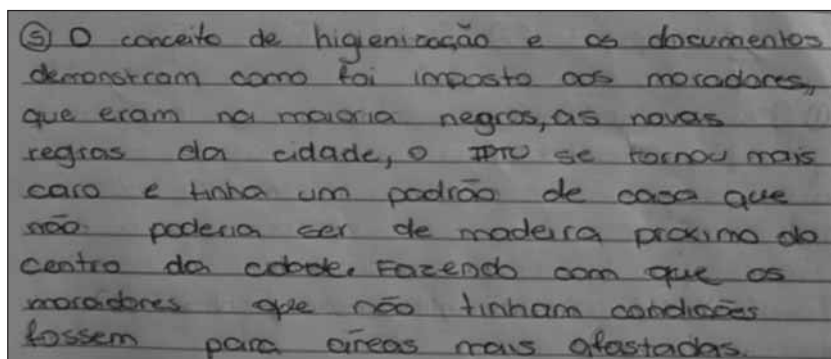
Neste primeiro manuseio das fontes em grupos, após o grupo executar a leitura, indicamos a presença da rosa dos ventos nas figuras, sugerindo que todos os mapas fossem colocados em uma mesma direção. No momento seguinte, se o próprio grupo já não constataste, era estimulado a acharem um ponto em comum que apareciam nos mapas sobre a região. Ao que percebiam ser o espaço hoje da Redenção / Parque Farroupilha, em alguns grupos prontamente surgia a dúvida: “Tá! Mas ali do lado... ainda é Colônia Africana?”.

Com a pergunta sobre a Colônia Africana, a identificação geográfica espacial, e a lei de troca de nome do bairro em 1959, houve a sensação de que estava bem encaminhada a primeira parte da atividade, pois os e as estudantes já tinham realizado a leitura inicial e a identificação de pontos principais que serviriam de partida para aprofundamento das relações que a disciplina de história propôs. Assim, iam-se gerando pequenas dúvidas que traziam novas perguntas para as fontes de que os grupos dispunham, sendo as principais: “O que é a Colônia Africana? Este local ainda existe? Por que trocou de nome? Onde ficava, se compararmos a localização no mapa da cidade em 1884 e o mapa atual?”.

Terceira e Quarta Aulas: Conclusões de Grupos, blocos A e B, C e D e o seminário

Blocos A e B: Nesta etapa do trabalho, os grupos começaram a elaborar suas respostas e, no próximo momento, finalizaram as reflexões. Assim, os grupos que tiveram contato com os blocos A e B responderam trazendo elementos como:

Figura 8: Exemplo de resposta de grupo bloco B



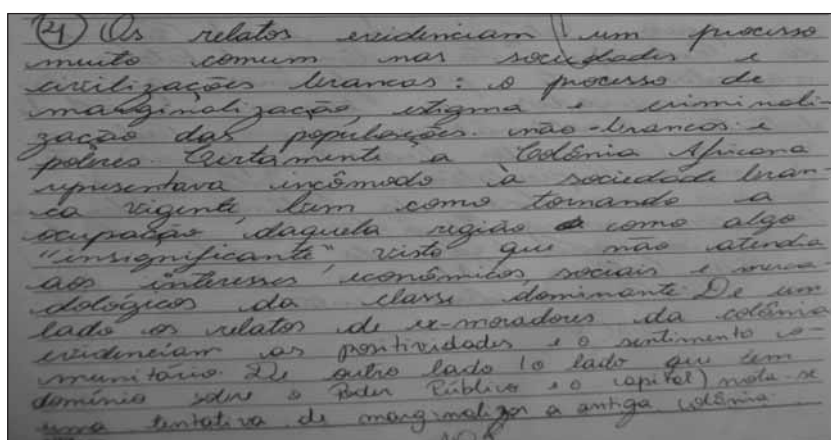
⑤ O conceito de higienização e os documentos demonstram como foi imposto aos moradores, que eram na maioria negros, as novas regras da cidade, o IPTU se tornou mais caro e tinha um padrão de casa que não poderia ser de madeira próximo do centro da cidade. Fazendo com que os moradores que não tinham condições fossem para áreas mais afastadas.

Fonte: foto de um dos trabalhos

Como podemos ver, mesmo evidenciando informações analisadas nos documentos, ainda há uma lacuna no momento de explicar o que seria a higienização. Acreditamos que isso se deve à necessidade de explicar pelo exemplo de como é empregada a higienização, e não propriamente pela falta de reflexão sobre o termo. Pois como foi realizado um seminário entre todos os grupos, foi possível debater este conceito e sua ausência na escrita da resposta dos trabalhos.

Blocos C e D: Os grupos que analisaram o bloco C e D tiveram contato com relatos diferentes e conflitantes sobre o mesmo local. Assim, suas reflexões vinham expressando:

Figura 9: Exemplo de resposta de grupo Bloco D



②④ Os relatos evidenciam um processo muito comum nas sociedades e civilizações brancas: o processo de marginalização, estigma e eliminação das populações não-brancas e pobres. Certamente a Colônia Africana representava um obstáculo à sociedade branca vigente, bem como tornando a ocupação daquela região como algo "insignificante" visto que não atendia aos interesses econômicos, sociais e ideológicos da classe dominante. De um lado os relatos de ex-moradores da colônia evidenciam as contradições e o sentimento comunitário. Do outro lado o lado que tem domínio sobre o Poder Público e o capital) nota-se uma tentativa de marginalizar a antiga colônia.

Fonte: foto de um dos trabalhos

Nesta resposta escrita podemos destacar como a análise dos documentos pode dar impulso ao desenvolvimento do olhar crítico e questionamento para o que é defendido em uma proposta, projeto de lei, “revitalização” de bairro, e os impactos para pessoas atingidas por essa “melhoria”, o meio ambiente, e a comunidade como um todo.

Depois de analisar o material no decorrer de três aulas, foi feito um seminário entre os grupos. No seminário, os grupos puderam apresentar suas conclusões, debateram como chegaram a estes resultados, e discutiram-se outros elementos pertinentes às suas falas.

Pudemos perceber a crítica ao eurocentrismo e o apagamento social/cultural/político de populações constantemente marginalizadas pelo sistema econômico, político e cultural, muito mais presente nas falas dos seminários do que na escrita do trabalho. Mas, em algumas redações de respostas, também houve quem relacionasse proficuamente o processo, até mesmo simbólico, da troca de nome de um local chamado Colônia *Africana* para ser chamado Rio *Branco*.

Conclusão e Reflexão da atividade

Ensinar História no Ensino Médio perpassa a compreensão e a problematização de temas essenciais para a cidadania. Portanto, é trabalho da disciplina de História fornecer condições para que os jovens possam refletir criticamente sobre suas experiências, e para identificarem as relações de outros sujeitos, ao longo do tempo, de lugares e de culturas diversas.

A maioria dos homens e mulheres [...] acreditam que eles são parte de um processo histórico que vem mudando através dos séculos [...] e que o processo de mudança tem acelerado e está acelerando, então é necessário saber o que a natureza deste processo tem sido e é. Eles necessitam de um passado histórico, objetivo e verdadeiro (PLUMB, 1969, p. 16 apud LEE, 2011, p. 23).

Com essa atividade, foi possível perceber muitos/as alunos/as se enxergando dentro do processo histórico estudado. E ao se enxergarem, foi possível que estimulassem as relações de tramas que ligam o passado com o presente, na perspectiva do vínculo de responsabilidade com nossas trajetórias de vida, principalmente no que se refere aos privilégios de ser branco e homem na sociedade brasileira, esses que foram e são mantidos pela exploração de classes sociais e racismo.

Os/as estudantes puderam desenvolver suas próprias opiniões e críticas. Despertaram sua autonomia e curiosidade, já que alguns grupos busca-

ram mais informações em outras fontes, querendo descobrir o que aconteceu com os antigos moradores da Colônia Africana e de onde vieram os novos moradores que hoje habitam esse espaço, como alguns moradores permaneceram lá.

A empatia é uma das condições facilitadoras para uma compreensão das diferenças, não somente sociais, mas temporais. Assim como no comentário da aluna em que expressa o “medo de vacina/agulha” serve não somente para explicar como hoje já se tem diversas campanhas de conscientização sobre a importância da vacinação, mas também para transpor, hipoteticamente, a distância temporal. “E se colocássemos esse medo de vacina em 1904, com desconfianças sobre as intenções do Estado, e todo contexto vivido por aquelas pessoas?”, temos então uma forma de trazer um olhar, que se propõe crítico, para formas de agência de sujeitos no passado, conforme suas possibilidades e realidades, estabelecendo uma conexão em que é possível buscar o entendimento de um episódio muito conhecido da história nacional.

Nesse processo de ensinar e aprender, foi muito valiosa a experiência de trocas entre os bolsistas, como também o processo de aprendizagem em conjunto com o professor regente da turma, Leonardo Lara, e os/as estudantes, que foram sempre receptivos às propostas.

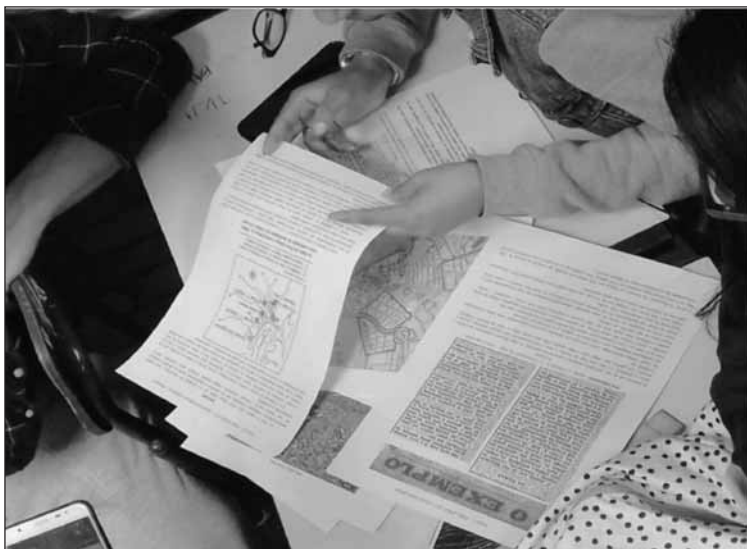
A docência compartilhada não é a divisão de tempo de aula entre dois ou mais bolsistas, muito menos a complementação de pontos e fatores nas argumentações de colegas. Ela é, para nós, a construção em conjunto de uma proposta disciplinar pedagógica que permeia relações entre as ferramentas teóricas do conhecimento e a aplicação prática da aula. Não se exerce docência compartilhada apenas por entrar em dupla ou trio em sala de aula, mas por planejar, discutir, projetar momentos hipotéticos de aula, acompanhar desenvolvimento e aplicação de oficinas, buscar outras formas de intervenções didáticas, criticar ações de colegas, etc. Principalmente nesta atividade foi essencial compartilhar a docência, desde a proposta até a correção dos trabalhos

O entendimento de tempo transcorrido, perspectivas de relações entre passado e presente são ainda elementos complexos para os jovens. Pensando nisso, decidimos utilizar eventos vividos pelos estudantes, ou midiaticamente expressivos, para servir como disparadores das discussões sobre processos do passado que têm impactos nas relações sociais e na realidade cotidiana do centro urbano de Porto Alegre.

Peter Lee, em seu artigo *Historical Literacy: Theory and Research*, mostra como a construção do conhecimento histórico que visa somente “acumular eventos” acaba por restringir o entendimento dos/as estudantes que compreenderão a história como algo fixo, que só pode ser verdadeiramente conhecida através de testemunhos de pessoas que viveram o período e acabam por projetar no passado suas vivências no presente de forma a familiarizar seu conhecimento (LEE, 2004). Assim, tendem a descomplexificar a história. Nas respostas escritas de alguns(mas) alunos/as nos deparamos com postulações que demonstravam que, para os jovens, o conteúdo histórico é formado por uma ideia que traga em poucas linhas o desenrolar entre ação – tempo transcorrido – resultado. Para alguns/mas o processo higienização na Colônia Africana, foi posto em prática por um motivo e executado por um agente ou uma ação, deixando até mesmo de ser empregado o termo “processo” e tornando-se praticamente um “evento” e “fato”.

Alguns se valeram de uma única frase dentro de todo o conjunto de documentos que falava superficialmente que ocorriam brigas entre vizinhos brancos/as (imigrantes) e negros/as. Portanto, argumentam que os negros/as teriam saído do bairro Colônia Africana por serem desfavorecidos no contexto das brigas de vizinhos.

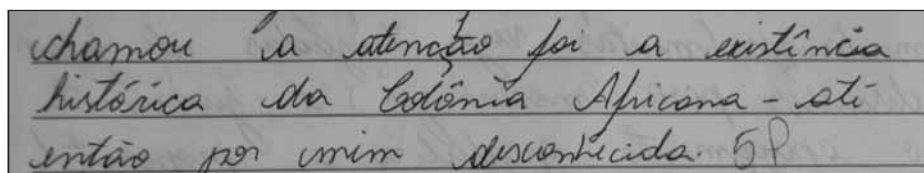
Figura 10: Estudantes realizando atividade



Fonte: foto de um dos trabalhos

Percebendo esse entendimento restrito, pudemos ainda fazer algumas autocríticas. Notamos que os grupos que tinham documentos dos blocos A e B, principalmente, ficaram com um entendimento limitado, já que suas temáticas envolviam conceitos mais complexos e abstratos e a própria análise da atuação do Estado. Já os blocos C e D tiveram um entendimento melhor, e isso de certa forma talvez sintonize com o estudo de Peter Lee, já que esses grupos contavam com testemunhos. Portanto, a retomada de todo assunto durante o seminário se fez ainda mais imprescindível e de certa forma ocupou essa lacuna deixada pelo próprio material.

Figura 11: Recorte de resposta, bloco D



Fonte: foto de um dos trabalhos

Mesmo assim, em outro artigo de Lee, *Understanding History*, o autor aponta a importância de desenvolver o conhecimento histórico do aluno atrás do entendimento da própria disciplina. Peter Lee faz uma analogia em que afirma que aprender sobre pessoas, eventos e processos históricos é como aprender a jogar um novo jogo. Então, aprender sobre a disciplina em si e como ela trabalha é como aprender as regras desse jogo. E, dentro desse desenvolvimento, Lee aponta a importância do entendimento da função da evidência:

É somente quando os estudantes começam a operar com um conceito de evidência que a história pode retomar, novamente. Se eles entendem que os historiadores podem fazer perguntas sobre fontes históricas que essas fontes não foram projetadas para responder, e que grande parte da evidência usada pelos historiadores não pretendia transmitir nada, então eles são libertados da dependência do testemunho verdadeiro⁷ (LEE, 2004).

Dessa forma, quando levamos documentos, fontes e evidências para dentro da sala de aula para que os próprios alunos/as possam fazer pergun-

⁷ It is only when students begin to operate with a concept of evidence that history can resume, again. If they understand that historians can ask questions about historical sources that those sources were not designed to answer, and that much of the evidence used by historians was not intend to report anything, then they are freed from dependence on truthful testimony (Tradução dos autores).

tas a elas e analisá-las, estamos estimulando ideias mais poderosas sobre a própria disciplina e o seu entendimento sobre ela. Lee adverte: “A reivindicação não é que ensinar história é propor a formação de mini-historiadores. O que está em jogo é a compreensão dos alunos sobre a história e o que os historiadores produzem. [...] Os alunos que desenvolvem a compreensão da história importa por suscitar quaisquer reivindicações grandiosas” (LEE, 2004)⁸.

Avaliamos ainda que a atividade trouxe possibilidades de conhecimento sobre a história da cidade, tendo sido bem recebida pelas turmas e pela escola. Esperamos que seja possível ampliar as perspectivas de trabalhos como este, podendo adentrar discussões sobre as fontes orais, registros oficiais do Estado, registros de jornais, entre diversas formas de refletir sobre a história e estimular a construção do conhecimento através do uso de fontes em sala de aula.

Referências

ACERVO do Arquivo Histórico de Porto Alegre – Moysés Velhinho.

BOHRER, Felipe Rodrigues. Breves considerações sobre os territórios negros urbanos de Porto Alegre na pós-abolição. **Revista Iluminuras**, Porto Alegre, v. 12, n. 29, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/issue/view/1548>.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril** – Cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

ILLUSTRADA, revista. 1893 – **Cortiço cabeça de porco**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/332747/per332747_1893_00656.pdf>.

LEE, P. Por que aprender História. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LEE, P. **Historical Literacy**: Theory and Research. London, 2004.

LEE, P. Understanding history and understanding the past. In: **Understanding history**. London, 2004.

NEXO. **Material sobre a divisão racial nas cidades brasileiras**, por NEXO JORNAL: Daniel Mariani, Murilo Roncolato, Simon Ducroquet e Ariel Tonglet, em 9 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/>>

⁸ *The claim is not that teaching history is about training mini-historians. What is at stake is students understanding of history and what historians produce. [...] Developing students understanding of history is worthwhile implying any grandiose claims* (Tradução dos autores).

12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs>.

ROLNIK, Raquel. Matéria da Carta Capital. **Ações de Dória na Cracolândia abrem caminho para o mercado imobiliário**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/acoes-de-doria-na-cracolandia-abrem-caminho-para-o-mercado-imobiliario>>. Acesso em: 05 set. 2017.

ROSA, Marcus V. F. **Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre**. Tese (Doutorado), 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281205>>.

SANHUDO, Ary Veiga. Crônicas da minha cidade. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1975, p. 113-114. In: ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **Colônia Africana, arrabalde proletário: o cotidiano de negros e brancos, brasileiros e imigrantes num bairro de Porto Alegre durante as primeiras décadas do século XX**. 5º ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE. NO BRASIL MERIDIONAL. UFRGS. Maio, 2011. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=66>.

SILVEIRA, Alexandre Barcelos. **De Colônia Africana a Bairro Rio Branco: desterritorialização e exílio social na terra do latifúndio**. Porto Alegre, 1920-1950, 2015.

Sexualidade: o que a biologia tem a dizer?

Caroline Tavares Passos¹

Filipe Ferreira da Silveira²

Daniela Pavani³

Maria Cecília de Chiara Moço⁴

Rosimeri Aquino da Silva⁵

O presente estudo tem a proposta de colaborar com as discussões do campo educacional sobre as questões de gênero e sexualidade, a partir de argumentações do campo biológico, procurando dar uma visão diferenciada, não determinista ou engessada, como costuma aparecer nos livros didáticos de ciências e biologia para a educação básica. Este texto é resultado da produção e participação dos bolsistas do PIBID para a discussão na Roda de Conversa sobre Gênero e Sexualidade, do Seminário Institucional do PIBID de 2017. O seu ponto de partida foi a palestra intitulada “Gênero e Sexualidade: O que a biologia tem a dizer?”, ocorrida no mês de maio de 2017, no I Encontro de Diversidade Sexual e de Gênero, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), do Campus de Canoas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS Canoas). As discussões ocorridas na Roda de Conversa, que reuniu bolsistas dos subprojetos de Biologia, Ciências Sociais, Matemática, História e outros, também contribuíram para a elaboração do presente texto.

O tema Sexualidade se faz presente no ensino de Biologia e de Ciências quando o assunto é perpetuação de espécies, seja em um organismo protista, uni ou pluricelular, animal ou vegetal. A partir dessa prerrogativa, procuramos evidenciar o desenvolvimento da sexualidade em diversos grupos, com destaque ao reino animal, a fim de esclarecermos qual seria o papel evolutivo do sexo. Essa composição foi resultado da busca por uma

¹ Bolsista de Iniciação a Docência do PIBID Intervale UFRGS.

² Bolsista de Iniciação a Docência do PIBID Biologia UFRGS até março de 2017.

³ Coordenadora de área PIBID InterVale UFRGS.

⁴ Coordenadora de área PIBID Biologia UFRGS.

⁵ Coordenadora de área PIBID Ciências Sociais UFRGS.

discussão sobre diversidade sexual, refletindo sobre sua implicação na sociedade humana através de questionamentos sobre as diferentes opiniões apresentadas pelo senso comum, como será relatado no decorrer deste texto. Em outras áreas do conhecimento, inclusive nas humanísticas, há, em termos gerais, a aceitação e a incorporação em seus conteúdos curriculares de conceitos universalistas em relação às sexualidades, o que contribui para a manutenção de um pensamento comum negador da diversidade.

Para que serve o sexo?

A reprodução sexuada garante a variabilidade genética das espécies e das populações. Uma baixa variabilidade resulta em uma população geneticamente homogênea. No entanto, uma população composta por indivíduos muito semelhantes geneticamente entre si tem suas vantagens e desvantagens. Quando uma população é muito bem adaptada ao local que habita, esta aumenta de tamanho e predomina de forma harmônica no ambiente. Porém, em caso de algum distúrbio destrutivo, seja ele originado por um evento climático ou biológico (predador, patógeno), os indivíduos da população podem sofrer danos devido à carência de genes que expressem características morfológicas, fisiológicas ou comportamentais que os auxiliem a reagir de maneira positiva a estas mudanças. Dessa forma, a seleção natural é a capacidade das variáveis ambientais em selecionar indivíduos que sobrevivem e se reproduzem com sucesso, passando seu genótipo para sua prole, em determinada situação ambiental.

O primeiro organismo vivo do planeta era unicelular, surgiu no ambiente aquático e sua reprodução era assexuada, ou seja, uma célula se dividia em duas, gerando duas outras células idênticas, semelhante à reprodução das bactérias atuais. As mutações, ou alterações no DNA, ocorrem ao acaso e, após a divisão celular, originam células diferentes. Após diversas gerações, os organismos multicelulares foram capazes de diferenciar suas células para exercer diferentes funções. As células gaméticas, ou gametas, são células especializadas para a reprodução. Este evento tornou possível a junção de material genético de dois indivíduos diferentes para a formação de uma célula (o zigoto) também diferente dos dois indivíduos que a originaram, aumentando a variabilidade populacional.

Os gametas diferentes poderiam ser chamados de qualquer nome: Vênus e Marte, Positivo e Negativo, Yin e Yang ou Alfa e Beta, mas foram chamados de feminino e masculino. Foi uma escolha. Cientistas fazem isso, dão nomes e classificam tudo que tem no mundo. Os outros cientistas aceitam ou rejeitam estas classificações e terminologias. Parece que os cientis-

tas antigos aceitaram, principalmente porque era a Igreja Católica que financiava os cientistas e quem ia contra os dogmas era preso, acusado de ser bruxa ou filho do diabo e morto! Em termos sociológicos, poderíamos compreender que as ciências biológicas, assim como outros campos de saberes, não se encontram isentos, neutros ou distanciados das relações de poder que constituem as sociedades.

Mas afinal, qual o resultado dessa história evolutiva? A resposta é uma grande, enorme, imensa, diversidade sexual!

A verdade é que existem milhares de formas de manifestação sexual na história evolutiva dos seres vivos, mas as descobertas que vêm a público e que ilustram os livros didáticos de ciências e biologia são selecionadas (ou devemos dizer censuradas?) e mostram o que se considera “normal” ou o que é mais semelhante ao que se espera de uma população humana. O antropocentrismo é tão dominante no mundo científico que existe uma tendência clara a se expor ao público somente aquilo que agrada e atende as expectativas deste público. Vamos mostrar a seguir exemplos que não aparecem nestes livros:

Os insetos correspondem ao grupo com maior diversidade sexual do planeta, com um imenso repertório de comportamentos e estruturas copulatórias. Interessante notar que neste grupo os machos se sacrificam à morte para garantir exclusividade na reprodução com uma determinada fêmea, enquanto que as fêmeas apresentam mecanismos para diversificar seus pretendentes, a fim de aumentar a variabilidade de seus genes à próxima geração. A variedade sexual observada nos insetos contribuiu para seu sucesso ecológico em uma gama extensa de ambientes, sendo este grupo composto pelo maior número de espécies dentre todos os animais da Terra.

Em algumas espécies de abelhas, o macho, na tentativa de ser o único a fecundar a fêmea, perde o seu pênis após a cópula, que fica preso no corpo da abelha rainha de forma semelhante a uma rolha, para evitar que outro macho possa tentar reproduzir-se com ela. Entretanto, as fêmeas desenvolveram um método de expelir essa rolha, permitindo a cópula com outros machos. Já o “besouro do amor” possui uma técnica mais complicada de assegurar sua exclusividade. Ele não perde o seu pênis, mas fica preso junto com ele ao corpo da fêmea por semanas, até que ocorra a liberação de seus ovos.

Outro processo interessante ocorre em baratas, quando o sucesso da prole se deve especialmente à grande quantidade de filhotes e ao seu rápido desenvolvimento. Para que isso ocorra, as fêmeas acasalam uma única vez

na vida e retêm o esperma dentro de seu organismo, podendo gerar centenas de milhares de filhotes ao longo de sua vida sem um maior custo energético com diversas cópulas sucessivas.

Analisando a conduta de competição para o acasalamento, o que poderia levar um indivíduo à escolha de seu parceiro ideal? O fato é que a escolha para a reprodução jamais é por acaso, pois agora que existe a possibilidade da variabilidade genética, é evidente que não faz muito sentido passar para as próximas gerações os genes que expressam fenótipos menos eficientes para a vida. As melhores adaptações, além de propiciarem maior sobrevivência aos indivíduos, tornam-se aspectos importantes para a decisão de qual deles será o melhor pretendente. Esse processo é chamado de seleção sexual e ocorre, principalmente, através de dois princípios: atrair membros do sexo oposto ou combater membros do mesmo sexo.

Embora seja evidente a seleção sexual, isso não significa que a característica escolhida no pretendente defina o sucesso da população ou espécie. O alce irlandês macho, animal já extinto, possuía grandes galhadas e, quanto maior elas fossem, maior a probabilidade de ganhar um combate e ser selecionado pelas fêmeas. Assim, a característica “grande galhada” tinha maior probabilidade de ser passada para as próximas gerações. As galhadas de seus descendentes foram se tornando tão grandes e pesadas, devido à seleção sexual, que passaram a ficar insustentáveis para a vida, pois tornavam os machos mais lentos e, portanto, mais suscetíveis aos predadores. Há suspeitas de que este possa ter sido o principal motivo da extinção dessa espécie.

Existem casos de transexualidade também em animais?

Sim, também encontraremos casos de transgênero que ocorrem naturalmente, nomeados com o mesmo termo. É estimado que cerca de 10% de todas as espécies de peixes do mundo sejam providas de mecanismos que possibilitam a troca de sexo gonadal. Isso quer dizer que estes animais chegam a transformar completamente seus órgãos reprodutivos, deixando de produzir gametas do seu antigo sexo e produzindo novos tipos.

A transexualidade, em muitas espécies, é essencial para a sobrevivência de suas populações quando há algum distúrbio que favorece a sobrevivência de espécimes de um sexo específico, com a consequente queda na riqueza dos indivíduos do sexo oposto. O processo de troca do sexo gonadal começa após uma série de encontros reprodutivos sem sucesso, já que as tentativas ocorrem frequentemente entre membros do mesmo sexo, o que desencadeia uma resposta fisiológica. Através de hormônios endóge-

nos, o organismo se modifica fisicamente, resultando na alteração das gônadas para produção de gametas do outro tipo. Essa transformação pode levar cerca de três meses, apenas, sendo irreversível ou não, conforme a espécie.

Com todas essas informações, pensando biologicamente, surge outra questão: qual o fundamento ecológico, evolutivo e natural que possa justificar a homossexualidade? Como ela é perpetuada se não há como dois indivíduos do mesmo sexo se reproduzirem?

Essas são dúvidas corriqueiras e muito sensatas. O sexo entre indivíduos do mesmo gênero seria um despendimento de energia que não seria útil à perpetuação da espécie, uma vez que não geraria prole. Porém, agora abordando outro aspecto da sexualidade, talvez as coisas façam mais sentido: o aspecto social.

Muito animais, mais de 1.500 espécies relatadas, principalmente entre os mamíferos, se utilizam do sexo para reforçar relações em um grupo ou bando. Os macacos de Gibraltar realizam, em média, uma relação sexual a cada hora, independentemente das características individuais e do sexo do pretendente. Os estudos afirmam que, muitas vezes, não ocorre deposição de espermatozoides pelos machos no ato sexual, o que só seria estimulado por uma série de vocalizações muito intensas da fêmea, podendo ser esta uma característica para seleção sexual das fêmeas. Mas qual seria a função de um ato sexual sem possibilidade de reprodução? Bem, este é um caso explícito de sexo sem fins reprodutivos, mas com fins exclusivamente sociais. O ato sexual entre esses macacos é extremamente frequente e está ligado a uma série de outros tipos de relações sociais, como resolução de conflitos, reconhecimento entre indivíduos, acordos territoriais e até, quem sabe, diversão.

Também existem relatos de que leões machos podem fortalecer uma relação acasalando entre si, e a partir disso podem unir-se para combater um inimigo em comum.

Outra teoria, a Teoria da Seleção de Parentesco, nos traz a hipótese de que em épocas de crise, com recursos escassos e alta competição, é mais interessante para a população a garantia de que os indivíduos que já nasceram sobrevivam, do que gerar mais prole para competir pelos recursos.

A manutenção e perpetuação genética da homossexualidade, por outro lado, se dá através da epigenética. Já reparou que todas as células do nosso corpo apresentam o mesmo DNA, porém existem vários tipos diferentes de células (neurônios, hemácias, células musculares, ósseas)? Isso é

possível porque nem sempre os mesmos segmentos do DNA estão ativados em todas as células.

A epigenética é uma área da genética que estuda mudanças no DNA que não alteram, necessariamente, os pares de base da dupla hélice, mas que acabam por deixar marcas neste DNA. Essas marcas podem ser provenientes de alterações químicas, como as metilações, por exemplo, que acabam interferindo nos receptores de testosterona, aumentando ou diminuindo a sua sensibilização.

Temos que ter em mente que a sexualidade não pode ser tratada com viés determinista e que estamos visando com esta abordagem, trazer o aspecto biológico relacionado com a homossexualidade, muitas vezes negligenciada e tratada como apenas psicológica e até mesmo como mutável. O recurso ao argumento de que a homossexualidade ou a troca de sexo iriam contra as “leis da natureza” é bastante utilizado por setores que parecem desconhecer os aspectos acima referidos.

Sexualidade em seres humanos

Bom, após conhecermos um pouco dos hábitos de outros animais, o que sabemos sobre os nossos próprios comportamentos? Os seres humanos sempre foram monogâmicos, unidos pelo amor? O amor pode ter alguma função ecológica?

Os primatas ancestrais dos seres humanos não foram sempre bípedes. E, juntamente com essa nova adaptação de andar em dois pés, se deram algumas outras modificações importantes, especialmente no corpo das fêmeas, cuja pélvis se tornou menor e não poderia mais sustentar o desenvolvimento completo de um filho. Além disso, o crânio foi se tornando cada vez maior ao longo da evolução, dificultando o parto tardio e fazendo com que os filhotes passassem a nascer prematuros. A partir disso, se torna muito maior o dispêndio de energia da mãe para com sua prole, que necessitava de mais cuidados e proteção, já que boa parte de seu desenvolvimento agora se dava fora do útero materno.

Segundo algumas teorias, o amor seria uma ótima maneira de atração entre a mãe e o pai de um bebê para que se mantivessem trabalhando juntos para o desenvolvimento da criança até que se tornasse um adulto capaz de sobreviver sozinho. A monogamia seria uma solução para o sucesso da prole humana e para a continuação da espécie em tempos de vida selvagem, suscetível às intempéries e riscos do habitat natural. É de se ques-

tionar, todavia, quais as mudanças ocorridas na forma de vida dos seres humanos, desde sua existência, e se ainda cabe definir esta ou quaisquer maneiras de se relacionar como padrão ou de maior sucesso no modelo de sociedade atual, questão que ficará aqui disponível para a reflexão do leitor. Estudos antropológicos sobre novas configurações familiares, circulação de crianças, entre outros, nos permitem questionar se esse modelo é o único capaz de garantir a sobrevivência das novas gerações.

A seguir vamos expor uma breve história da sexualidade no decorrer da história das sociedades humanas.

Antiguidade

A Sexualidade, desde os primórdios das civilizações, desperta interesse e fascinação. Na antiga mesopotâmia temos, através da mitologia, a ideia de que o sexo é libertador e curativo. A epopéia de Gilgamesh relata, por exemplo, uma história onde Gilgamesh tenta persuadir um inimigo que vive na floresta. Chamado de Enkidu, o homem selvagem, criado a partir do barro pela deusa Aruru, vive em meio aos animais e desconhece os costumes humanos. Gilgamesh é estimulado pelo seu povo a fazer algo contra Enkidu, já que este liberta os animais das armadilhas, gerando queixas dos cidadãos. Gilgamesh então envia uma prostituta da cidade de Uruk, para manter relações com ele e trazê-lo para a cidade. Após sete dias e sete noites, Enkidu vai a Uruk e tem uma batalha épica com Gilgamesh. Ao final, os dois tornam-se amigos inseparáveis. Os animais que antes viviam com Enkidu, agora não mais confiam nele.

Vemos claramente nesta lenda Suméria que o sexo é purificador e curativo. Ao contrário do aspecto animalesco dado ao sexo em diversos momentos, inclusive em algumas obras brasileiras como *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicado no século passado, aqui o sexo civiliza e integra o indivíduo na sociedade.

A sexualidade e a religião caminharam juntas também no antigo Egito. Tanto é que a criação da humanidade se deu através da masturbação do Deus Atum em Heliópolis. O sexo no Egito Antigo poderia ser definido como liberal, tanto é que não existem em seu antigo idioma palavras que signifiquem “virgem” ou “virgindade”. Vemos nessa cultura também um surgimento do sexo romantizado e erotizado, resultando em fantasias e em contos eróticos, mitológicos ou não. Porém o adultério poderia aqui resultar em mutilação e até mesmo a morte. A gravidez também era muito im-

portante, tanto é que diversos métodos de detecção de gravidez aqui foram desenvolvidos. Um deles, em especial, se tratava de inserir uma cebola na vagina e, através do cheiro, seria possível diagnosticar se a mulher estava gestante ou não. Métodos contraceptivos também se faziam presentes no cotidiano – além de esponjas de papiro, também eram utilizadas flores de acácia e esterco de crocodilo.

Uma das histórias contadas pelo historiador e geógrafo grego Heródoto é de que o Faraó Khufu, responsável pela construção da Pirâmide de Gizé, construiu-a prostituindo sua filha, exigindo que cada cliente lhe trouxesse um bloco de pedra para sua pirâmide. É demonstrado com esta história que o patriarcado já estava muito bem consolidado desde aquela época. Apesar disso, as mulheres, em especial as de altas castas sociais, exerciam papéis poderosos e políticos nesta civilização. Não podemos deixar de mencionar Cleópatra, aqui. Direito a divórcio, propriedade, receber remuneração, eram práticas comuns. Evidentemente que nas bases da pirâmide social esses direitos eram menos concedidos, como em muitas sociedades. Temos que ter aqui, então, a compreensão de uma não homogeneização social. As mulheres de classes sociais baixas tinham menos acesso a recursos e possibilidades que as mulheres da nobreza.

Tendo em vista a maior influência das sociedades antigas ocidentais, vamos agora nos deter um pouco sobre a cultura Grega e Romana. Os homens gregos usufruíam de diversos privilégios, concedidos apenas pelo fato de serem homens. Baseados na superioridade masculina, já que a mulher, através da lenda de Pandora, teria trazido os “males do mundo”, os homens podiam ter papéis políticos e ser relevantes para a sociedade. As mulheres eram subjugadas, dadas como presentes ou em tratados de casamento, que tinham como objetivo político ou econômico estabelecer relações. A homossexualidade era um fator presente na sociedade também. Homens se relacionavam entre si, na maioria dos casos um jovem com um adulto, visando realizar um rito de passagem, adquirir conhecimentos. Relações sexuais também estreitavam os laços de soldados, que batalhavam com maior intensidade para defender seus companheiros de exército e romance.

Tendo em vista o fato das mulheres serem negligenciadas pelos homens, isso fez com que a convivência entre elas fosse grande, o que resultou em diversos contos sobre desejo sexual entre mulheres, em especial da poetisa Safo, da Ilha de Lesbos. As mulheres de Lesbos eram chamadas de lésbicas, porém os sentidos da palavra lésbica eram distintos do de hoje. Significava viver ou agir como as mulheres de Lesbos. As mulheres de Les-

bos deixaram o ambiente domiciliar e viviam o mundo cultural, do debate e da sexualidade restrito aos homens. Mas o que foi de fato mais notório no trabalho de Safo foi relatar a independência e autonomia da mulher em uma sociedade patriarcal.

Com a ascensão de Alexandre, O Grande, o domínio da Grécia cresce, dando início ao período mais conhecido como Helênico. Mas o impacto desta mudança na Grécia reflete nos hábitos de seu povo. O avanço da ciência, assim como a percepção da humanidade na mulher, se fazem agora presentes. A mulher torna-se o ideal de beleza grega e o erotismo heteronormativo entra em evidência desbancando as relações homossexuais que na época clássica prevaleceram.

Em outro contexto, posteriormente, as Guerras Púnicas colocam Roma como uma poderosa potência, dominando praticamente todo o continente europeu. Os romanos acabam por assimilar muito da cultura grega, tratando do sexo como algo corriqueiro e comum. Falos são esculpidos em paredes, placas, ruas e calçadas, simbolizando boa sorte. Porém aqui vemos mais evidentemente o sexo como relação de poder. Um indivíduo é o dominador enquanto o outro é o dominado. Não se pode dizer que a cultura do estupro nasceu em Roma, mas com certeza ela ficou mais evidente e ganhou amplo significado. Roma, como um império comandado pelo patriarcado, tinha o homem em posição de poder e domínio, enquanto mulheres não possuíam direito de voto e deveriam se subjugar a seus maridos. Um homem era tido como impenetrável, tendo em vista que isso estava diretamente relacionado com sua posição de poder. Entretanto, homens menos abastados de recursos financeiros e influência poderiam ser encontrados em prostíbulos de Pompéia para o papel de mais passividade no ato sexual. Tendo o sexo como relação de poder, evidentemente os escravos e escravas eram os mais comumente procurados como objetos sexuais.

A moralidade chega em Roma com o Imperador Augusto em 63 a. C. Utilizando-se da exacerbada sexualidade de seus inimigos, fez deste interesse uma forma de combater seus adversários na guerra civil na qual estava lutando. Augusto acaba por tornar crime o adultério. Alarmado com a baixa taxa de natalidade e a alta taxa de divórcios na elite, convenceu-se de que tais índices poderiam levar à queda do Império. Lembrando que o direito a divórcio era muito mais exercido pelos nobres, devido aos seus recursos financeiros, impostos mais baixos seriam cobrados de casais que permanecem casados e que tivessem mais filhos.

Com a queda do Império Romano devido ao saque realizado pelos povos Godos, chega ao fim esta era de domínio ocidental. Mas isso não significa que a moralidade lá presente foi enterrada, afinal, dois homens, Gerônimo e Agostinho, formularam alguns princípios de como a igreja encara o sexo e a sexualidade, que perduram até hoje. Agostinho, em particular, viveu sua juventude como qualquer outro cidadão Romano, usufruindo dos prazeres que a sociedade poderia lhe proporcionar. Porém, quando decidiu se converter ao Cristianismo, teve muitas dificuldades em relação ao Celibato. Soube-se disso através de suas confissões escritas. Agostinho afirmava que o único sexo admissível perante Deus seria do homem sobre a esposa de bruços, visando a procriação.

Antiguidade oriental

Ao contrário do continente europeu, o oriente já havia estabelecido uma relação harmoniosa entre espiritualidade e sexo. Os antigos filósofos chineses foram influenciados pelas linhas de pensamento do Confucionismo, do Taoísmo e do Budismo. Os dois primeiros modos de pensamento eram muitos semelhantes quando o assunto era relações sexuais. Já o Budismo tratava mais a respeito da transcendência da vida.

No Confucionismo e no Taoísmo pregava-se a existência do Yin e do Yang como forma de essência masculina e feminina, baseada no equilíbrio do bem e do mal. Enquanto o homem tinha a manifestação de seu Yin e Yang como sêmen, a mulher tinha sua manifestação como energia vital atingida através do orgasmo. Vemos aqui uma das primeiras culturas a se preocupar e buscar o orgasmo feminino. Acreditava-se que a não ejaculação tornaria o homem mais forte, aumentando a probabilidade do orgasmo feminino.

A poligamia era uma realidade na China antiga, tendo em vista a alta mortalidade infantil e o incentivo, através do Confucionismo, de constituição da família como entidade social. Devido a isso, afrodisíacos eram estudados e produzidos visando garantir que o homem conseguisse manter relações com todas as suas esposas.

Já na cultura Japonesa, acreditava-se que o homem tinha algo em excesso, enquanto a mulher tinha falta de algo. A união deste excesso com a falta resultaria no ato sexual. Diferentemente da cultura ocidental, o sexo no Japão não era tratado como pecado e não traria maiores problemas se trouxesse descendentes. Casas de prostituição, autorizadas ou não pelo

Império, eram uma realidade. Ao contrário do que o senso comum acredita, as Gueixas não eram prostitutas. O significado da palavra Gueixa é artista. Elas eram *entertainers*, cantavam, dançavam, atuavam e ocasionalmente poderiam ter relações sexuais com seus clientes.

O teatro Japonês também traz suas marcas da identidade e sexualidade do povo. Kabuki era a denominação do teatro japonês onde apenas homens atuavam e poderiam, inclusive, interpretar personagens femininos. Geralmente os papéis femininos eram interpretados por prostitutas que acabavam se relacionando com os Xoguns e Samurais que ficavam no topo da carreira militar da época, nomeados diretamente pelo Imperador. Apesar de ser uma relação entre dois homens, não era tratada como homossexualidade. Esses cidadãos de alta patente militar eram casados e esta prática teve continuidade até grande parte do período moderno.

No mundo oriental a mulher e o homem estavam envolvidos no processo da criação do prazer e das relações sexuais. Na cultura Indiana, o mundo surgiu através do céu e da terra fazendo amor consensual. Sexualidade e religiosidade são muito conjugadas nesta cultura. Todos seus deuses tinham esposas, filhos, amantes, muito parecido com os gregos neste aspecto. O Kama Sutra surgiu com o objetivo de auxiliar os nobres na refinação de técnicas sexuais, apesar de ter sido escrito por um espiritualista que nunca praticou sexo. Incluindo sugestões para o sexo homossexual, inclusive.

Atualmente a homossexualidade é ilegal na Índia, sendo punida com cerca de 187 anos de prisão. Porém essas leis não têm suas origens na Índia, mas foram impostas pelo Império Britânico em 1860, visando a unificação da sexualidade no país de costumes mais abertos. A fluidez de gênero era comum no país, com divindades andrógenas e uma comunidade transgênero tradicional, como a dos Hijra. A herança da moralidade da era vitoriana inglesa impregnou a Índia e proibiu o sexo não destinado à procriação. E mesmo após a independência do Reino Unido, mantiveram estas leis restritivas.

Idade Média

Essa era surgiu com a decadência do Império Romano, absorvendo ideais e valores dos povos germânicos e com o surgimento da Igreja Cristã como uma nova instituição de poder. A visão de sexo da Igreja era um tanto quanto ambígua, pois enquanto o sexo foi criado por Deus para que Adão e Eva se reproduzissem, ao mesmo tempo, com a expulsão de ambos

do paraíso, o sexo era tratado com cunho animalesco, incontrolável e insaciável. Através de dogmas como o Casamento e o Celibato a igreja tentou direcionar o aspecto sexual para algo de aspecto mais divino, tendo em vista que se foi criação divina não poderia ser de todo mau. O casamento aqui tem como finalidade ditar a relação entre marido e esposa, reafirmando papéis de submissão feminina e manutenção do patriarcado. Lembremos que a própria instituição de poder da Igreja Católica é construída com base na predileção masculina.

A elaboração do livro de penitências tinha como objetivo enumerar os pecados e suas respectivas penitências. Homossexualidade, zoofilia, incesto e relacionar-se com algum membro da igreja era considerado crime punível com a morte através da Lei de Moisés. Essa Lei de Moisés é baseada no antigo testamento que dá origem ao Torá, em hebraico. Consistiria na lei Imutável, Única e Eterna de Deus, onde sua síntese seriam os dez mandamentos da Igreja Católica. Ainda tinham como concepção de ato libidinoso a fornicação, o adultério, a masturbação e a poluição noturna. Havia inclusive um castigo correspondente à utilização de vibradores.

Como não havia um poder centralizado nesta época, isso acabou incentivando povos vikings a atacarem e saquearem a Europa. Há a história de um caso onde quando os vikings chegaram em um seminário de freiras, elas cortaram seus narizes na tentativa de desfigurar a face e assim não serem estupradas e protegerem sua virgindade.

Com essa falta de poder centralizado para defender o povo, surge o sistema feudal, onde teoricamente o Suserano, senhor das terras, protegeria os Vassalos, trabalhadores e trabalhadoras do campo. Assim o Clero ganhou mais poder e estabilidade, direcionando-se para a tentativa de lidar com a sexualidade do seu Clérigo e de seus Fiéis. Neste momento ocorrem as Cruzadas, guerra onde a igreja e a nobreza tentaram libertar Jerusalém do Islã.

Com a urbanização e a vida nas cidades da alta Idade Média, há a origem de uma vida sexual altamente variada, enquanto a igreja se tornava ainda mais rígida a respeito do sexo e do desejo do ser humano. Gradualmente vai ocorrendo o êxodo rural em massa, influenciando a cidade. Aspectos como virilidade eram medidos conforme o tamanho da ponta dos sapatos. Talvez aí se originem os mitos a respeito da proporção do pênis e outras partes do corpo, como mãos e pés, que perduram até a atualidade. Ornamentos utilizados sobre as roupas na região pélvica tinham como principal objetivo demonstrar um maior volume na região, ou seja, a virilidade,

apetite sexual e tamanho fálico eram coisas relacionadas. Em contrapartida havia os cintos de castidade, que os homens colocavam em suas esposas, impossibilitando que elas conseguissem realizar sexo com outros parceiros, pois apenas o marido teria a chave para abrir o cinto. Há autores que justificam a existência do cinto de castidade com o objetivo de garantir a hereditariedade da prole, tendo em vista que apenas o filho legítimo teria direito à herança do pai.

Os tribunais civis e da igreja começaram a condenar efetivamente condutas sexuais nos séculos XII e XIII. A punição à sodomia, caracterizada por relações homoafetivas, era a morte por enforcamento. Até mesmo relacionamentos heteronormativos eram puníveis. Neste caso, se o casal fizesse sexo e a mulher estivesse sobre o homem, isto era considerado pecado, talvez visando a manutenção da mulher como subjugada ao homem. Morte por inanição, queima, amputações eram castigos relacionados a esses júris.

Com a iminência das grandes navegações e a chegada dos espanhóis na América descobriram-se outras civilizações com seus próprios dogmas e cultura sexual: os nativos americanos.

Tanto Maias quanto Astecas tinham visões bem parecidas a respeito do sexo. O adultério era punido com a morte e o desejo sexual deveria ser contido. Caso não fosse, castigos divinos infligiriam as genitálias. Talvez aqui tenha ficado mais em evidência o controle sexual visando a saúde pública, já que quanto mais parceiros uma pessoa tivesse, maior seria a probabilidade de alguma doença venérea. Os espanhóis usaram como pretexto a cultura dos americanos nativos para classificá-los como selvagens e assim dominarem suas terras e explorarem suas riquezas.

Enquanto isso, em Florença e Veneza a Renascença ganharia muita força. Consistiu em um movimento intelectual de onde surgiram Leonardo Da Vinci, Galileu e Michelangelo. Evidentemente, no fim da idade média os votos celibatários não estavam sendo cumpridos pelos clérigos, mas a rigidez da igreja com as punições aos fiéis persistia. Padres, monges, bispos e papas envolviam-se em escândalos. Assim, pelo descontentamento com a tirania e a corrupção da Igreja surgiria a Reforma Protestante, por Martinho Lutero. Protestantes acreditavam que clérigos poderiam casar-se sem que isso afetasse seus deveres com Deus, afinal o casamento era uma dádiva divina.

Idade Moderna

Com o Renascimento e pelo avanço das ciências com o Iluminismo, começou-se a questionar os valores pregados pela Igreja Católica e tudo era passível de investigação científica. Talvez seja Dom Juan, personagem de Tirso de Molina, um bom representante dessa nova cultura sexual libertadora.

Nesta época eram comuns casamentos arranjados, visando interesse familiar, político ou financeiro. Muitas vezes esses arranjos geravam o casamento entre uma mulher muito jovem e um homem muito mais velho. Tendo em vista esses hábitos um tanto antiquados, temos aqui uma inovação, o surgimento dos Ciscibeus, maridos auxiliares que acompanhavam as mulheres em suas vidas sociais. É neste momento que surgem os libertinos, favoráveis à libertação sexual.

Desgostosos com os excessos sexuais da corte dos reinos da Europa e dos libertinos, os peregrinos e protestantes reagiram com uma nova onda de moralidade. Trouxeram consigo a crença de que todas as criaturas de Deus eram amaldiçoadas desde o útero. Cada aspecto de pensamento sexual, consciente ou inconsciente deveria ser reprimido.

Nas colônias ao norte do continente Americano, com recursos escassos e uma pirâmide demográfica desbalanceada, com o correspondente de seis homens para cada mulher, surgiram hábitos curiosos. Como fazia muito frio no inverno, frequentemente as residências eram pequenas e uma família poderia prontamente dividir apenas uma cama. Quando um casal jovem da família, ainda não casado, era convidado a dormir na cama da família, era colocado um pedaço de madeira para separar o jovem casal.

Descendentes franceses que colonizaram o norte da América do Norte aprenderam a linguagem dos nativos e casavam-se livremente, miscigenando as populações. Enquanto os descendentes dos Ingleses, no sul da América do Norte, acreditavam que eram superiores aos povos nativos.

Com o influxo de povos de matriz africana para a América como mão de obra escrava, novas visões a respeito da sexualidade vieram junto. Diferentemente do colono europeu que pensava no sexo apenas como forma de procriação, os povos afrodescendentes tinham sexo e fertilidade como aspectos distintos do ser humano. Assim como os povos nativos da América, a diversidade de crenças e cultura de nações africanas é enorme. Inclusive no continente africano havia uma tribo na qual uma mulher de recursos poderia ter sua própria esposa em uma sociedade patriarcal.

Os povos africanos, sequestrados de sua terra, tiveram que conviver com a possibilidade de não manter relacionamentos familiares, já que por capricho do escravizador poderiam ser separados de seus laços a qualquer momento.

Na Europa, a princesa Victória da Prússia fez surgir uma nova palavra que definiria uma era: a era vitoriana. Contrapondo os excessos da corte e da nobreza, após casar-se com seu marido, trouxe a ideia de que a mulher tem como função social/moral cuidar da família enquanto o homem trabalha para sustentar a família, corroborando com o conservadorismo na Europa. Nesta nova onda conservadora, cintos de castidade para homens e mulheres, visando impedir a masturbação e inclusive a poluição noturna, eram amplamente difundidos. Médicos escreveram manuais de sexo, instruindo quem os lesse que o sexo saudável era praticado de uma vez por mês a uma vez por ano, dependendo de quem o lia, inclusive frisando que a mulher deveria ser frígida no ato sexual.

A lua de mel se tornaria o momento de descoberta sacramentada do sexo de um novo casal. Apesar disso, a falta de referências a respeito do corpo do cônjuge gerava contradição entre os casais. Tendo como base a nudez das estátuas gregas, ao se depararem com pelos pubianos, houve casos de homens rejeitarem a consumação do casamento.

O homem na sociedade da era vitoriana pouco temia. Se a frigidez de sua esposa na cama, instruída a vida toda a ser assim, lhe frustrasse, poderia ter uma amante e mantê-la em sigilo. Se não estivesse satisfeito poderia frequentar bordéis, onde as mulheres eram instruídas a utilizar preservativos. Ainda assim tinha a possibilidade de encontrar uma prostituta em uma rua ou beco da cidade. Essas mulheres, entretanto, eram altamente expostas a doenças venéreas. Se ainda não se agradasse, poderia facilmente comprar uma jovem de uma família pobre. Mas a única coisa imperdoável a um homem da era vitoriana seria sua homossexualidade.

Oscar Wilde foi a personificação da homofobia nesta época. Após seu julgamento, amplamente coberto pela imprensa, tornaram-se corriqueiros escândalos sexuais na nobreza da Inglaterra. Esta era chegou ao seu fim com o crescente movimento feminino para o direito de voto.

O sexo no século XX

Havia uma constante luta moral entre a repressora conduta vitoriana e a nova ordem de liberdade sexual que estava surgindo. Mulheres começa-

ram a sair de casa, trabalhar e passear em público. Freud e outros estudiosos da época trouxeram uma nova visão da sexualidade, antagonizando a moralidade, a de que o sexo era uma necessidade humana e natural. Margaret Sanger foi enfermeira, sexóloga, escritora e ativista do controle de natalidade. Margaret afirmava que o resultado de ter muitos filhos, a fertilidade, diminui a qualidade de vida da mulher.

Com a Primeira Guerra Mundial e a participação dos EUA nela, surge também o primeiro programa de educação sexual. Visando que os soldados não contraíssem nenhuma doença venérea ou contagiosa nos bordéis, vários foram fechados ao redor das bases militares. Ideias de que qualquer mulher pudesse estar aliada ao inimigo e atrairia soldados à morte, assim como de que doenças venéreas eram mais mortíferas que balas, foram sistematicamente implantadas nos soldados, fazendo com que os militares confiassem, portanto, na abstinência sexual ao invés de prevenção e medicamentos. Com o retorno dos jovens militares à América, chega então a liberdade sexual dos anos 20. Surgem os preservativos mais baratos, diafragma, espermicidas e festa libertinas na América. Estas mudanças permitiram às mulheres fazerem sexo, votar e fumar, mas ninguém podia beber álcool, uma herança puritana que tentava combater o alcoolismo. Na década de 20 os grupos gays e lésbicos celebravam cerca de 8 bailes anuais. Margaret Sanger importava clandestinamente diafragmas e qualquer outro método contraceptivo que conseguisse, da Holanda. Viajava por todo país e palestrava sobre o controle de natalidade. Em 1929, com o colapso da bolsa de valores, todos os excessos e glamour da década de 20 foram perdidos. As pessoas estavam deprimidas, sem emprego, dinheiro ou comida, resultando em uma diminuição drástica da natalidade. Com isso, a censura e a moralidade voltaram com toda a força.

A Segunda Guerra Mundial redefiniu os modelos de relações de longa duração. Doze milhões de americanos foram enviados para a guerra, deixando mães, irmãs, esposas e amantes. Com menos homens no mercado de trabalho, as mulheres tomaram a frente e trabalhavam nas fábricas e lojas. Tratando-se mais realisticamente da vida sexual dos soldados, naquele momento, ensinando-lhes táticas de prevenção a doenças venéreas, cada homem recebia 8 preservativos por mês. A descoberta da Penicilina auxiliou no combate da Sífilis e da Gonorreia, em 1943. Com o término da guerra, em 1945, milhões de homens retornaram à América. Com isso houve o baby-boom, aumentando drasticamente a taxa de natalidade. Nos anos 50 tentou-se a recuperação dos valores vitorianos, da mulher dona de casa

e que aguarda o retorno de seu marido do trabalho com uma torta sobre a mesa. Entretanto, muitas mulheres continuaram a trabalhar fora e isso resultava na autonomia e liberdade feminina.

Nos anos 60, Sanger e Gregory Pineus desenvolveram o Enovid-10, depois amplamente conhecido como pílula anticoncepcional. Apesar de esta década ser considerada mais liberal, ainda havia muita intolerância e homossexuais eram perseguidos pela polícia. Cerca de 50 mil homens foram presos em Nova York sob a acusação de homossexualidade entre os anos 20 e os anos 60. No final dos anos 60, o fato de a polícia de Nova York realizar prisões dentro de um bar gay, onde o público revidou, foi o estopim para diversas frentes de luta pela diversidade sexual. Os anos 70 foram uma década de prática sexual e liberdade. Surgiram discotecas onde heterossexuais, gays, lésbicas, transexuais e Drag Queen's compartilhavam o espaço harmoniosamente. Porém, ao final da década, Reagan assume a presidência dos EUA e o conservadorismo retorna, com a Guerra às Drogas e a disseminação da AIDS pelo mundo.

Em junho de 1981, surgiu um artigo relatando um tipo de câncer raro que atingiu cerca de 41 homens gays. Chamado de “Gay-Cancer” na época, posteriormente vem a ser conhecido como AIDS (1982). Em 1985, 12 mil americanos já tinham sido infectados. Inicialmente acusavam-se os homossexuais como causadores da AIDS, havendo até certa negligência do governo para com o investimento em pesquisas, visando a cura para esta parcela da sociedade. Dizia-se que se afetava os gays, era só esperar que todos morressem. Após surgirem mulheres e homens heterossexuais com AIDS é que se intensificou de fato a pesquisa em um tratamento. Agora o preservativo não mais servia apenas para a contracepção, mas sim para o sexo seguro.

E hoje, o que se espera desta sociedade polarizada entre certo e errado, esquerda e direita, católicos e muçulmanos, entre outras manifestações dicotômicas? A verdade é que parte da população humana será atingida pelo sentimento de liberdade, solidariedade e compreensão, e outra não, continuando fechada nos seus dogmas sociais e religiosos. Sempre foi assim.

Então afinal, o que a biologia tem a dizer? Os estudos biológicos se concentram na defesa do equilíbrio do meio ambiente e na garantia da biodiversidade. É exatamente nisso que devemos nos concentrar: em manter um ambiente equilibrado, de respeito e solidariedade e, ainda que haja diversidade, seja ela em que âmbito for, se manifeste com harmonia nesta sociedade e em sociedades futuras.

Referências

- ALHO, J. S.; MATSUBA, C.; MERILA, J. Sex reversal and primary sex ratios in the common frog (*Rana temporaria*). **Mol. Ecol.** **19**, 1763–1773 (2010).
- BAILEY, Nathan W.; ZUK, Marlene . “Same-sex sexual behavior and evolution.” **Trends in Ecology & Evolution** **24.8** (2009): 439-446.
- BOCKLANDT, Sven et al. “Extreme skewing of X chromosome inactivation in mothers of homosexual men.” **Human genetics** **118.6** (2006): 691-694.
- CHAN, S. T. H.; YEUNG, W. S. B. Sex control and sex reversal in fish under natural conditions. **Fish Physiol.** **9**, 171-222 (1983).
- DORNER, G. “Hormones and sexual differentiation of the brain.” **Sex, hormones and behaviour**. Vol. 62. Excerpta Medica Amsterdam, 1979. 81-112.
- HA, Huy et al. “Homosexuality-related stigma and sexual risk behaviors among men who have sex with men in hanoi, Vietnam.” **Archives of sexual behavior**, **44.2** (2015): 349-356.
- HAMMER, D. “Androgen Involvement in Homosexuality.” **American Journal of Human Genetics**, **53** (1993): 844-52.
- HOLLELEY, Clare E. et al. “Sex reversal triggers the rapid transition from genetic to temperature-dependent sex.” **Nature**, **523.7558** (2015): 79-82.
- KRAMER, C. R.; MICHAEL, A. I. “Neuropeptide Y (NPY) induces gonad reversal in the protogynous bluehead wrasse, *Thalassoma bifasciatum* (Teleostei: Labridae).” **Journal of Experimental Zoology Part A: Ecological Genetics and Physiology** **279.2** (1997): 133-144.
- LOVEJOY, C. O. “Evolution of human walking.” **Sci. Am** **259** (1988).
- LUKAS, DIETER, TIMOTHY H. CLUTTON-BROCK. “The evolution of social monogamy in mammals.” **Science**, **341.6145** (2013):526-530.
- PERKINS, M. W. “Female homosexuality and body build.” **Archives of Sexual Behavior**, **10.4** (1981): 337-345.
- POUGH et al. **A Vida dos Vertebrados**. 4. ed. (2008).
- QUINN, A. E. et al. Temperature sex reversal implies sex gene dosage in a reptile. **Science**, **316.5823** (2007): 411-411.
- REY, J. H.; COPPEN A. J. Distribution of androgyny in mental patients. **British medical journal**, **2.5164** (1959):1445.
- ROWE, T. B.; THOMAS E. M.; ZHE-XI, L. Fossil evidence on origin of the mammalian brain. **Science**, **332.6032** (2011): 955-957.
- SCOTT J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, **20**:71-100. (1995).

SENKEVICS, A. S.; JULIANO, Z. P. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia** (2012).

POLETTI, L. **Homofobia já fez quase 150 vítimas no país em 2016**. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/homofobia-ja-fez-quase-150-vitimas-no-pais-em-2016/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL DEBATE. **A violência homofóbica em números**. Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/a-violencia-homofobica-em-numeros/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

WIKIPÉDIA. **Enkidu**. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Enkidu>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TUDOS BRASIL. **A mulher no Antigo Egito**. Disponível em: <<https://tudorbrasil.com/2016/01/22/a-mulher-no-antigo-egito/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

JOHNSON, P. **Coleção História Ilustrada Egito Antigo**. Ed. Ediouro, 2010.

HOCHBERG, C. G. **Safo e as lésbicas da Ilha de Lesbos**. Disponível em: <http://obviousmag.org/entre_o_mar_e_as_terras_do_meio/2016/safo-e-as-lesbicas-da-ilha-de-lesbos.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

WIKIPÉDIA. **Margaret Sanger**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Margaret_Sanger>. Acesso em: 20 set. 2017.

WIKIPÉDIA. **World War II**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/World_War_II>. Acesso em: 20 set. 2017.

Tragédia de Mariana 2015: diálogos entre a filosofia, a química, a música e a biologia

Leonardo Sartori Porto¹

Maria Cecília de Chiara Moço²

Marília Raquel Albornoz Stein³

Tania Denise Miskinis Salgado⁴

Ana Carolina Lima de Oliveira⁵

Gabriela Ifran⁶

Guilherme Pez Jaeschke⁷

Letícia Gomes⁸

Lucilene Rodrigues de Carvalho⁵

Marcia Gabrielle Rodrigues Laux⁸

Maria Carolina Gurgacz⁸

Mariany Pereira⁶

Melina Teixeira Medeiros⁷

Rafael Gama⁶

Rafaela Antunes Nunes⁸

A realização da oficina interdisciplinar que aborda diferentes aspectos da tragédia que ocorreu em Mariana, Minas Gerais, no ano de 2015, teve seu início quando a coordenação institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande

¹ Coordenador de área do PIBID-Filosofia, Departamento de Ensino e Currículo. E-mail: leonardo.porto@ufrgs.br

² Coordenadora de área do PIBID-Biologia, Departamento de Botânica. E-mail: mcecilia.moco@ufrgs.br

³ Coordenadora de área do PIBID-Música, Departamento de Música. E-mail: mariliastein@ufrgs.br

⁴ Coordenadora de área do PIBID-Química, Departamento de Físico-Química. E-mail: tania.salgado@ufrgs.br

⁵ Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID-Biologia

⁶ Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID-Música

⁷ Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID-Química

⁸ Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID-Filosofia

do Sul (UFRGS) e os coordenadores de área do PIBID-UFRGS reuniram-se para organizar as atividades do XIV Seminário Institucional do PIBID-UFRGS, que ocorreria em agosto de 2017. De acordo com a proposta de programação para o seminário, as atividades de formação continuada a serem oferecidas pelos subprojetos Filosofia, Música e Química ocorreriam em um mesmo dia e turno. A proposta de tema a ser abordado na formação do PIBID-Química contemplava uma oficina sobre a tragédia de Mariana do ano de 2015. Essa temática despertou, inicialmente, o interesse dos coordenadores dos subprojetos de Música e Filosofia, tendo logo adiante motivado também a uma das coordenadoras do subprojeto Biologia. Dessa forma, os quatro subprojetos optaram por oferecer uma formação interdisciplinar, ao invés de cada subprojeto oferecer sua formação disciplinar em paralelo. Assim nasceu a Oficina Interdisciplinar de Formação de Professores sobre a Tragédia de Mariana 2015, que aqui será descrita e analisada quanto às suas potencialidades e perspectivas.

A interdisciplinaridade que nos motivou

No que se refere à interdisciplinaridade, consideramos que a elaboração e a aplicação de uma oficina temática interdisciplinar poderia contribuir significativamente para a formação inicial dos licenciandos bolsistas do PIBID, assim como para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino estadual e municipal que participavam do Seminário Institucional do PIBID-UFRGS.

No atual panorama de formação dos futuros professores nos respectivos cursos de licenciatura, as atividades ocorrem de forma predominantemente disciplinar. No entanto, em sua atuação profissional, esses professores deverão atender às disposições das diretrizes nacionais para a área da educação, que preconizam a interdisciplinaridade como um dos pilares da educação atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 4, de 13/7/2010, estabelecem para o ensino fundamental e médio:

A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2010a) (grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB n. 2, de 30/01/2012, preconizam que haverá

integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da **interdisciplinaridade** e da **contextualização**; [...]

O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a **contextualização** e a **interdisciplinaridade** ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. [...]

A **interdisciplinaridade** e a **contextualização** devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012) (grifo nosso).

E, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Resolução CNE/CEB n. 7, de 14/12/2010, estabelecem, no artigo 24:

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e **interdisciplinar** oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um **trabalho colaborativo**, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos **interdisciplinares** com base em **temas geradores** formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções (BRASIL, 2010b) (grifo nosso).

Entretanto, embora a palavra interdisciplinaridade esteja presente em inúmeros documentos, diretrizes e projetos pedagógicos,

ninguém sabe o que é a interdisciplinaridade. Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. A verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito (POMBO, 2008).

Candiotto (2011) nos diz que o termo interdisciplinaridade não possui um sentido epistemológico definido e que uma teoria sobre o assunto ainda está por ser construída. Por isso, a maioria dos autores que lidam com o tema consideram a interdisciplinaridade mais uma prática do que um conceito teórico, uma vez que, para se conhecer os problemas, erros e acertos da construção interdisciplinar, é preciso realizar tentativas de trabalho com esse viés.

[...] não existem métodos e caminhos prontos que levem à interdisciplinaridade. Os professores interessados devem se apoiar em experiências já realizadas que apresentaram bons resultados, pois são as práticas interdisci-

plinares que poderão subsidiar a construção da interdisciplinaridade (CANDIOTTO, 2011).

Olga Pombo (2008) tenta organizar as ideias e buscar uma definição, propondo que multi ou pluri, inter e transdisciplinaridade sejam três grandes horizontes de sentido, formando um

continuum que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste gênero: do paralelismo pluridisciplinar ao perspectivismo e convergência interdisciplinar e, desta, ao holismo e unificação transdisciplinar (POMBO, 2008).

Assim, entendemos que o trabalho realizado em conjunto pelos bolsistas e coordenadores dos PIBID Biologia, Filosofia, Música e Química na elaboração e aplicação de uma oficina temática sobre a tragédia de Mariana 2015 permitiria a contextualização dos conceitos científicos (MARCONDES, 2007), também fortemente recomendada pelas DCNs, como vimos acima, e poderia ser entendida como situada numa interface entre as disciplinas. Não consideramos necessário definir precisamente se a abordagem seria multi ou pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, já que tais conceitos parecem formar um *continuum*, e o trabalho poderia seguir seu rumo perfeitamente sem a necessidade de nos fixarmos a uma ou outra palavra para qualificá-lo. O fato é que o grupo se preocupou em não apenas sugerir atividades sobre o mesmo tema em paralelo entre as áreas que colaboraram na oficina. Mesmo ao iniciar os diálogos para um trabalho conjunto, o grupo proponente avançou de muitas maneiras o planejamento e a realização da oficina no sentido de transpor a multidisciplinaridade e adentrar a interdisciplinaridade, como veremos a seguir.

Como construímos a oficina interdisciplinar

A construção de uma oficina interdisciplinar pressupõe que pessoas com formação específica em diversas áreas do conhecimento possam estabelecer uma convergência de ideias e de práticas. Para isso, inicialmente houve uma reunião entre os coordenadores dos subprojetos envolvidos (Biologia, Filosofia, Música e Química), na qual cada um apresentou para os outros de que forma o seu subprojeto poderia contribuir para a construção da oficina, a partir da temática de interesse comum.

Em um segundo momento, as reuniões passaram a integrar os licenciandos bolsistas dos subprojetos, em um modelo interdisciplinar de con-

vergência dos conhecimentos individuais de cada um dos subprojetos (POM-BO, 2008), de forma que todos estivessem participando da construção de cada um dos momentos que iriam constituir a oficina. Esta etapa é a mais desafiadora, pois é preciso que todos compreendam o que cada um está propondo e, ainda, sejam capazes de perceber onde há interfaces que permitam desenvolver a temática de forma interdisciplinar.

A oficina que construímos

Inicialmente, houve a exposição do grupo que chegava para participar da oficina de formação a uma sonoridade tradicional baseada em uma música que viria a ser retomada na parte final da oficina. Ouviu-se – sem demanda de silêncio, portanto compondo a paisagem sonora da sala, com conversas, cumprimentos, combinações – a interpretação de “Baleia/Fogo em Terra, Guerra no Mar”, pelo grupo Marujadas de Montes Claros (MG)⁹, canção conhecida nacionalmente por algumas de suas versões difundidas pela mídia como “Peixinhos do Mar”.

No sentido de concentrar os participantes da oficina e simultaneamente lhes apresentar o tema de forma sensível, na sequência explorou-se o contexto da tragédia de Mariana a partir de outras sonoridades tradicionais da região e pela produção de paisagens sonoras locais, tanto aquelas cotidianas e vinculadas a formas de vida, quanto, posteriormente, aquelas que marcaram o desastre, portanto extraordinárias e de impacto violento.

Depois da apresentação dos participantes da oficina, tanto formadores quanto público, realizamos um canto do povo indígena Krenak. Os Krenak pertencem ao grupo linguístico Macro-Jê e falam uma língua denominada Borun. São os últimos Botocudos do Leste, nome atribuído pelos portugueses no final do século XVIII aos grupos que usavam botoques auriculares e labiais. Foram vítimas de constantes massacres decretados como “guerras justas” (de extermínio) pelo governo colonial, por desafiarem todas as iniciativas de pacificação no século XIX. No início do Século XX, localizaram-se na margem esquerda do Rio Doce, a leste de Minas Gerais, na divisa com o Espírito Santo. Atualmente 434 Krenak (SIASI/SESAI, 2014) vivem nesta área (4 mil hectares), criada pelo SPI¹⁰ e reconquistada

⁹ A performance deste grupo se encontra em: http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Disco=DI03600. Acesso em: 20 set. 2017.

¹⁰ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado no início do século XX, para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; estimular os índios a adotarem gradualmente hábi-

com grandes dificuldades, da pesca, da caça e da agricultura. Os Krenak resistiram ao desaparecimento e estavam cuidando de seu território, recuperando as matas e córregos devastados, cantando e dançando para seus ancestrais, quando ocorreu o desastre de Mariana (O CANTO DAS MONTANHAS, 1999; PARAÍSO, 1998).

Este canto foi escolhido em função dos Krenak serem habitantes das margens do Rio Doce e terem sido enormemente atingidos pela tragédia tematizada na oficina. Para eles, como explica o intelectual Ailton Krenak, o Rio Doce é *Watu*, uma entidade, ou seja, tem personalidade, e portanto não se trata de um “recurso”, como muitas pessoas não indígenas sugerem (KRENAK, 2017). Uma Ação Civil Pública com pedido de liminar elaborada contra as empresas Samarco, Vale e BHP pelo Ministério Público Federal (MPF, 2016) também avalia a importância fundamental do Rio Doce para o povo Krenak: “A etnia organizava e reproduzia sua existência física e espiritual em torno do rio, cujas águas banham a Terra Indígena Krenak” (2016, p. 72). Deste documento consta depoimento de Dejanira, liderança Krenak, que afirma: “O rio é muito importante pra nós. O rio que deu vida pra nós, todas as águas são sagradas pra nós. É viva. Ela é viva, é vida pra todos nós, ela é mãe e ela é pai. Sem a água você não vive. Sem comida você ainda passa um dia, dois dias, mas sem a água não” (MPF, 2016, p. 73).

A música, denominada “Canto da Terra”, expressa no texto: “O povo canta e dança em alegria por sentir a terra viva, dando vida a cada ciclo da natureza”, enfatizando as relações vitais dos Krenak com os seres e movimentos do território ao qual se sentem pertencentes. Todos os oficinas, dispostos em círculo, foram convidados a participar da *performance* vocal, marcando o pulso da música com os pés, movimentando o corpo. Cantou-se a melodia com a vogal “e”, em função da letra original ser em Krenak, de difícil pronúncia pelo grupo não iniciado na língua. De forma breve, foram abordadas as correlações entre modos de existência, concepções de território e práticas musicais tradicionais. Foram, portanto, escolhidos dois cantos tradicionais para serem realizados durante o evento através de diferentes estratégias musicais e descritas ligações entre seus contextos de criação e difusão com a história do Rio Doce e dos territórios tradicionais em

tos “civilizados”; e fixar o índio à terra, entre outros objetivos. O SPI foi identificado por Oliveira (1988) com “paradoxos indigenistas”, pois pretendia respeitar as terras e a cultura indígena, mas agia “transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo o sistema produtivo indígena”. (SPI, FUNAI, p. 2, <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=1>).

Minas Gerais. Destacaram-se, por exemplo, relações estabelecidas entre os Krenak e seres da natureza e do cosmos através da música e os efeitos nocivos da tragédia aqui em estudo em seu modo de existência. Tecemos, no decorrer da oficina, estas experiências com as reflexões sobre ética, bioma, transformação da matéria, vida-morte sistematizadas pelos colegas ministrantes de formação.

Quanto à experimentação do conceito de paisagem sonora, a proposta convergiu para uma experiência pedagógica denominada Teia da Vida. Sua realização, na sequência do canto Krenak de abertura, envolveu personagens que representavam espécies de seres vivos que ocorrem na Bacia Hidrográfica do Rio Doce, que percorre o território de Minas Gerais e Espírito Santo, e teve como objetivo mostrar a relação entre os seres vivos que habitavam o Rio Doce antes do rompimento da barragem de Fundão. Os cursistas representaram essas espécies. Para isso, um cursista segurava uma imagem do ser que representava e lia um texto a respeito deste personagem, contendo informações sobre o seu papel na cadeia alimentar/energética da vida. As possíveis sonoridades destes personagens foram realizadas por um segundo cursista, com instrumentos musicais disponibilizados pela formação. Um terceiro cursista completava a figura do personagem, desempenhando com o corpo alguns movimentos associados a ele. Apesar de serem personagens existentes (sol, indígenas, peixes), os sons e movimentos deveriam ser livremente interpretados, improvisados a partir da experiência e das motivações de cada um, não havendo obrigatoriedade de serem figurativos.

A Teia da Vida foi sendo formada com um círculo de elementos que se interligavam por um fio ou uma fita uns aos outros. Os elementos da teia podiam ser microorganismos, plantas ou animais. Um elemento da teia podia interligar-se a mais de um elemento, formando assim um emaranhado. Com um barbante, cada personagem que finalizava sua fala percorria o caminho até outro personagem, que representava um elo na Teia da Vida, entregando-lhe o carretel e ficando com um segmento do barbante, preso ao anterior e agora ao personagem posterior, constituindo-se, assim, a cada nova *performance* e caminhada, novo segmento de vínculo.

A atividade iniciou com o sol, na posição 1, e seguiu uma ordem na cadeia alimentar. Foram escolhidos os seguintes elementos: fitoplâncton e algas filamentosas; lambari (*Deuterodon pedri*), que são espécies endêmicas do Rio Santo Antônio, afluente do Rio Doce (MG); Gavião-carijó (*Rupornis magnirostris*), representando um consumidor secundário; Figueira (*Ficus*

obtusiuscula), uma espécie arbórea do bioma Mata Atlântica; Teque-teque (*Todirostrum poliocephalum*), espécie que ocorre apenas na Mata Atlântica; formigas e cupins, alimento exclusivo do Tatu-de-rabo-mole (*Cabassous tatouay*); Cágado de Hogei (*Mesoclemmys hogei*), o único quelônio de água doce ameaçado no nosso país, com grande risco de extinção; planta aquática (*Mayaca fluviatilis*), vive em ambientes alagados de margens de rios, lagos ou banhados; Andirá (*Henochilus whatlandii*), um animal que migra rio acima para se reproduzir e é consumidor primário herbívoro; Traíra (*Hoplias* sp.), fonte de pescado para a população humana na região; Índios da etnia Krenak, que vivem na margem esquerda do Rio Doce.

Os sons que acompanharam a montagem da teia, produzidos pelos participantes, representaram a sonoridade saudável. Também foram mostradas imagens do ambiente do Rio Doce e de seu entorno antes da tragédia, projetadas em *datashow*. Da maneira como foram conjugados aspectos performáticos e da história e cultura dos Krenak aos conceitos bioecológicos, abriu-se espaço para uma vivência da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007), no sentido de “em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes”, favorecer “hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber” (SANTOS, 2007, p. 90).

Ao final da montagem da teia, como resolução dramática, foi emitido por uma ministrante um estrondo, produzido por duas baquetas percutidas fortemente em um latão de metal, e um outro bolsista, vestindo uma fantasia que representava a lama tóxica da barragem rompida, entrou correndo em direção ao círculo, provocando o rompimento dos vínculos feitos com a fita e destruindo, assim, a Teia da Vida constituída pelo grupo. Esta ação final representou a morte da fauna e da flora associadas ao Rio Doce, soterrado e morto pela lama. A paisagem sonora acompanhou o clímax trágico, com sons intensos, em andamento rápido, e ruidosos quanto aos timbres. Foram usados nesse caso tanto instrumentos musicais convencionais – tambores grandes e baquetas – quanto não convencionais – o latão de metal mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo, foram exibidas imagens do Rio Doce após a tragédia, tomado pela lama tóxica, com casas destruídas às suas margens e, nelas, seres vivos que morreram envenenados.

Paisagem sonora, ecossistema e cadeia alimentar, ações coordenadas coletivas em diferentes configurações grupais, escutas, falas e expressão de sonoridades, informações e improvisações, personagens, *performances* e emoções constituíram a experiência da Teia da Vida, sua criação e sua des-

truição, fazendo o grupo antever temas que continuariam a ser tratados, por outras perspectivas, em diferentes momentos da oficina.

Seguiu-se a apresentação de um vídeo de depoimentos de lideranças e familiares Krenak sobre o que o Rio Doce representava para o grupo, em termos materiais e simbólicos, e em que denunciavam os impactos de terem sido atingidos pela tragédia¹¹. Na sequência, apreciou-se um clipe musical intitulado “Quanto Vale?”¹², da banda Djambe, que promove uma crítica às relações econômicas que teriam motivado o desastre de Mariana. Esse clipe foi escolhido por ser bastante impactante e ter um apelo visual forte, com coreografias envolvendo lama, em conjunto com uma letra bastante crítica quanto às atividades das empresas envolvidas. A partir disso, discutiu-se um pouco sobre a história da Samarco Mineração S. A. e qual a sua relação com a Vale S. A., muito citada na música e conhecida pela sua privatização em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

A seguir foi apresentado o processo de produção da polpa de minério de ferro utilizado pela Samarco, desde a sua extração nas minas situadas nos municípios de Mariana e Ouro Preto (MG), seu transporte através dos minerodutos que atravessam 25 municípios, até chegar em Anchieta (ES), na Usina Ubu, de onde é encaminhada para a exportação para 19 países. Foi explicado que o elemento químico ferro não é encontrado puro na natureza, mas, sim, sob a forma de óxidos, compostos com oxigênio. Para se obter o metal na sua forma pura, isto é, ferro metálico, é preciso realizar processos que envolvem reações de óxido-redução. É na forma metálica que o ferro passa a ser utilizado em larga escala para a produção do aço, o qual é uma liga metálica composta por ferro e diferentes porcentagens de carbono, além de outros componentes minoritários, conforme as propriedades requeridas.

No ano anterior ao incidente, a empresa investiu R\$ 6,4 bilhões no Projeto 4ª Pelotização, para o aumento da capacidade de produção em 37%, ao invés de atender aos avisos que engenheiros haviam feito quanto a defeitos na barragem de contenção de rejeitos. Embora a empresa alegue em seu *site* que essa barragem seja “controlada, planejada e segura”, falhas no sistema de drenagem do reservatório haviam sido percebidas ainda em 2008, um ano após a sua construção.

¹¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/11/19/indios-lamentam-tragedia-em-mg-o-rio-doce-sabia-que-ia-ser-morto.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

¹² Disponível em: <https://www.letras.mus.br/djambe/quanto-vale/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

Na sequência, foram apresentadas as causas do rompimento, de acordo com diferentes laudos, e todas convergem a um ponto: o descaso da empresa que só buscava ampliar sua produção e, conseqüentemente, os seus lucros, ao invés de primar pelo bem-estar da população e de buscar a preservação do ambiente. Foram apresentados e discutidos laudos de análise química da bacia de Mariana, antes e após o desastre, tanto laudos que a própria Samarco divulgou quanto do IBAMA e do Greenpeace. Foram destacadas as divergências entre os teores de contaminantes constantes nesses laudos. Claramente a empresa tentou atenuar os dados, não declarando a presença de alguns metais ou apontando concentrações abaixo do indicado pelas demais organizações, como o caso de metais como magnésio, manganês e alumínio, cujas concentrações determinadas excedem as dosagens permitidas em alguns pontos do Rio Doce. A partir disso, foram apresentadas algumas das conseqüências do excesso desses metais no organismo humano, salientando-se os problemas que podem ser gerados em todo o ecossistema.

Estas conclusões reapresentaram, por outras perspectivas, as marcas da tragédia no entorno de Mariana, apontadas anteriormente através da dramatização da Teia da Vida, preludiada contrastivamente pelo canto Krenak. O tema da atividade enseja uma discussão ética sob dois aspectos: a universalização de problemas particulares e o uso da argumentação e da análise conceitual para analisar e justificar nossas crenças, sejam teóricas ou práticas (ética e política). A fim de realizar uma investigação que partisse do particular ao universal, usamos o desastre ecológico de Mariana para pensar em dois tipos de resposta moral: a primeira, antropocêntrica, enfatiza os danos aos seres humanos, enquanto que a segunda, baseada na igualdade de direitos aos animais, prioriza os danos aos demais seres vivos envolvidos no desastre.

Desse modo, ao invés de simplesmente emitir um juízo moral sobre o ocorrido, provavelmente consensual, inserimos o dissenso ao apontar duas formas possíveis de condená-lo. Isto nos permite abordar as capacidades cognitivas e afetivas envolvidas no pensamento crítico.

Iniciou-se a discussão dos aspectos éticos envolvidos na tragédia pela bioética antropocêntrica. A discussão embasou-se no artigo de Fischer et al. (2017), intitulado “Da ética ambiental à bioética ambiental: antecedentes, trajetórias e perspectivas”. Neste artigo, os autores apresentam a *bioética de intervenção*, cuja principal tese é a seguinte:

Não é possível existir uma relação eticamente fundamentada do ser humano com o meio ambiente se existem injustiças e desigualdades sociais, aproximando-se neste aspecto da ética da libertação, que associa a superação da pobreza e das injustiças sociais à relação adequada do ser humano com toda a natureza.

Eles partem do seguinte princípio:

Axiologicamente, a relação entre bioética e ética ambiental caracteriza-se pelo reconhecimento de que o meio ambiente é composto por expressões sociais, políticas, econômicas e religiosas que têm o mesmo valor que os componentes naturais.

E utilizam uma observação sobre relações sociais no capitalismo:

Uma das questões éticas mais relevantes nesse contexto é a de que, embora o desenvolvimento tecnológico demande uma elevada quantidade de energia e recursos naturais, os seus benefícios direcionam-se a uma parcela restrita da população planetária, que pode ser facilmente caracterizada por uma hierarquia colonial, de recorte etnoracial, sendo, dessa forma, privilegiadas as sociedades brancas ocidentais.

E oferecem uma contrapartida histórica ao capitalismo:

Seguindo a compreensão das populações autóctones da América Latina, nomeadamente dos indígenas, relacionou-se a natureza com a sociedade e a cultura como uma realidade única e integrada em que o ecossistema é vislumbrado como provedor de condições socioambientais para a promoção da vida, tal como preveem os mitos, lendas e histórias dos povos originários.

Para então de tudo isso concluir:

Enfim, a humanidade, que já desenvolveu bem o conhecimento biológico sobre o passado evolutivo que a trouxe até o presente, deve repensar os paradigmas de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico para que possa haver um futuro saudável para todos os seres vivos, atuais e futuros.

Resumindo o argumento:

Princípio geral: o meio ambiente é composto por expressões sociais, políticas, econômicas e religiosas que têm o mesmo valor que os componentes naturais.

Premissa 1: No capitalismo, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente são mediadas pela dominação de alguns seres humanos sobre a maioria, que causa uma desigualdade social que, por sua vez, condiciona a relação entre a humanidade e a natureza.

Premissa 2: Em outra sociedade, a dos nativos americanos, ocorreu uma maior integração entre a sociedade e a natureza.

Conclusão: É preciso repensar a nossa organização social para se ter uma nova relação entre humanidade e natureza.

A discussão prosseguiu com base no livro de Singer (2002), para falar do *Princípio da igualdade de direitos*, segundo o qual todos os seres humanos têm os mesmos direitos, independentemente da sua raça/etnia, gênero, orientação sexual, religião, classe social, etc. Este é um princípio universalmente aceito na era atual. Por exemplo, atualmente não aceitamos que alguém seja discriminado pela cor da sua pele, o que na legislação brasileira inclusive é crime.

Estratégia argumentativa de Singer: Onde a igualdade deve parar? Apenas nos seres humanos, ou pode ser estendida aos outros animais? Resposta:

Vou sugerir que, tendo aceito o princípio de igualdade como uma sólida base moral para as relações com outros seres da nossa espécie, também somos obrigados a aceitá-la como uma sólida base moral para as relações com aqueles que não pertencem à nossa espécie: os animais não-humanos (SINGER, 2002, p. 65).

Mas ter um pensamento crítico não significa apenas ser capaz de julgar negativamente algo. O pensamento crítico é a capacidade de dar razões às nossas opiniões. Essa capacidade implica ser capaz de avaliar aquilo com o que concordamos e aquilo de que discordamos. Ter pensamento crítico implica a capacidade de descobrir que estamos errados.

Aplicando o pensamento crítico ao nosso tema, Singer precisa levar em conta as possíveis objeções a sua proposta, o que ele faz através destas duas perguntas:

O bem-estar dos animais não se insere numa categoria totalmente diferente, uma história para pessoas loucas por cães e gatos? Como é possível que alguém perca o seu tempo tratando da igualdade dos animais, quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos? (SINGER, 2002, p. 65).

Defendendo a tese da igualdade para os animais: O princípio de igualdade nos proíbe de explorar alguém por ser de outra raça/etnia, gênero, por terem capacidades intelectuais mais limitadas do que as nossas, etc, porque também não nos proíbe de explorar os outros animais? Porque não são racionais? Mas um bebê humano tampouco é racional. O que devemos levar em conta é a capacidade de ter sofrimento. E nisso os outros animais são iguais a nós.

Interpretando o argumento: Ao defender a tese de que devemos estender a igualdade de direitos aos animais, Singer nos faz refletir sobre o que nos diferencia dos animais: a racionalidade. Mas ela é suficiente para não estender aos outros animais o princípio de igualdade? Não, porque no

início da vida os seres humanos também não são racionais. Por outro lado, os animais também sofrem, então é esta semelhança que deve ser levada em conta.

Princípio da igualdade no sofrimento:

Se um ser sofre, não pode haver nenhuma justificativa de ordem moral para nos recusarmos a levar esse sofrimento em consideração. Seja qual for a natureza do ser, o princípio de igualdade exige que o sofrimento seja levado em conta em termos de igualdade com o sofrimento semelhante de qualquer outro ser (SINGER, 2002, p. 65).

Continuando com o método do pensamento crítico, Singer pensa numa objeção à tese da igualdade no sofrimento: os seres humanos têm um sofrimento mais intenso que o dos outros animais e por isso não são iguais no sofrimento. Mas ele defende sua tese afirmando que, embora não possamos comparar com precisão o sofrimento dos animais com o nosso, tampouco podemos comparar com precisão o sofrimento entre diferentes seres humanos.

Resumindo o argumento de Singer:

Princípio geral: devemos estender a igualdade de direito a todos os animais.

Premissa 1: a diferença entre seres humanos e outros animais é a racionalidade, mas esta não está presente nos bebês e nos indivíduos portadores de graves necessidades especiais mentais.

Premissa 2: os animais também são capazes de sentir dor e sofrer como nós.

Premissa 3: não existe uma medida para a diferença no sofrimento entre seres humanos, disso se segue que não podemos estabelecer uma medida, que não seja puramente arbitrária, para avaliar a diferença entre o nosso sofrimento e o dos outros animais.

Para facilitar a visualização das semelhanças e diferenças entre os argumentos, vamos ilustrar a atividade com um quadro comparativo dos dois argumentos (Quadro 1):

Quadro 1: Comparativo entre as argumentações

Bioética antropocêntrica	Igualdade para os animais
Princípio geral: o meio ambiente é composto por expressões sociais, políticas, econômicas e religiosas que têm o mesmo valor que os componentes naturais.	Princípio geral: devemos estender a igualdade de direito a todos os animais.
Premissa 1: No capitalismo, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente são mediadas pela dominação de alguns seres humanos sobre a maioria, que causa uma desigualdade social que, por sua vez, condiciona a relação entre a humanidade e a natureza.	Premissa 1: A diferença entre seres humanos e outros animais é a racionalidade, mas esta não está presente nos bebês e nos indivíduos portadores de graves necessidades especiais mentais.
Premissa 2: Em outra sociedade, a dos nativos americanos, ocorreu uma maior integração entre a sociedade e a natureza.	Premissa 2: Os animais também são capazes de sentir dor e sofrer como nós.
Conclusão: É preciso repensar a nossa organização social para se ter uma nova relação entre humanidade e natureza.	Conclusão: Disso se segue que não podemos estabelecer uma medida, que não seja puramente arbitrária, para avaliar a diferença entre o nosso sofrimento e o dos outros animais.

Neste momento da oficina, passou-se à análise do que o Rio Doce representa para os povos da região (indígenas, quilombolas e ribeirinhos), enfatizando-se a forte relação entre territorialidade e práticas culturais. Foi possível tomar comparativamente os princípios da bioética antropocêntrica e da ética pautada pela igualdade para os animais em relação ao perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). No âmbito desta interpretação, existe uma prevalência, no pensamento ameríndio, do princípio de que distintas alteridades compartilham uma única cultura e se apresentam a partir de diferentes naturezas, conforme o contexto da relação intersubjetiva. Por esta lógica, todas as instâncias cósmicas têm intenciona-

lidades e agências, que não são fixas, e, sim, estão em constante transformação em busca de equilíbrio na interação com outros seres e pela reciprocidade. O rio é água, mas também é parente, como vimos no caso dos Krenak; assim como animais podem ser alimento e em determinadas situações ensinam cantos, como poderíamos apontar, por exemplo, no caso dos Kisêdjê, grupo Jê habitante do Parque do Xingu (SEEGGER, 2015). Assim, destacou-se a relação estreita dos povos tradicionais locais com o ambiente natural e espiritual representado pelo Rio Doce e especialmente sua importância como parente dos Krenak, indispensável para a constituição dos tecidos invisíveis de fortalecimento e sabedoria que se costuram através de rituais associados à vida do rio. Na cosmologia Krenak, o Rio Doce, *Watu*, é um elemento central. Sendo assim, sua destruição ameaça a sobrevivência do povo Krenak não só por prejudicar a saúde física das pessoas, mas também por impedir o desenvolvimento de processos importantes de sua construção ontológica e identitária (MPF, 2016, p. 77).

Como exemplo de manifestação sonoro-performática de resistência e perpetuação das memórias da população afro-brasileira da região, falou-se da Marujada, celebração popular do tipo Dança Dramática¹³, em que marinheiros narram suas aventuras marítimas. Por um lado esta canção remete aos trabalhos dos marujos no mar português e às lutas contra os inimigos de Portugal (“mouros”). Por outro, o tema dos marinheiros, quando vinculado aos festejos dos reis congos e às irmandades negras, remete à memória da dramática travessia do Atlântico a bordo dos navios negreiros pelos antepassados africanos, chamados “marinheiros de Deus” nas cantigas dos congadeiros de Minas Gerais. A Marujada é designada uma das “sete irmãos do rosário” (*guardas*) do Congado mineiro. Os componentes envergam o traje estilizado da marinha e possuem cargos hierárquicos baseados nas patentes navais. Encerrou-se o encontro com todos os participantes do evento cantando e tocando com diversos instrumentos musicais a canção “Peixinhos do Mar”.

Tratando casuisticamente de um canto Krenak e da canção acima descrita, valorizada pelo grupo Marujada de Montes Claros (MG), de perfil popular e majoritariamente afrodescendente, buscamos representar uma

¹³ A categoria “Danças Dramáticas” foi criada por Mário de Andrade para nomear bailados que desenvolvem ação dramática e bailados coletivos que respeitam o princípio formal da suíte, isto é, evento musical constituído pela seriação de várias peças coreográficas (ANDRADE, 1982).

grande parcela da população brasileira de origem rural que – pela tragédia em foco ou por outras ações de violência, como a exploração econômica de territórios tradicionais por entidades invasoras e estranhas às comunidades locais – sofre o impacto de políticas nacionais especulativas ou da falta de políticas que garantam os direitos dos povos tradicionais¹⁴ e de outras minorias. Também, por outro lado, procuramos dar voz a estes atores sociais, abordando aspectos de suas cosmologias e de suas formas de organização social e suas manifestações sonoro-performáticas, produtoras de memórias, resistência e novos sentidos.

Avaliação do trabalho realizado

Esta oficina resultou do interesse simultâneo dos coordenadores de área dos PIBID Música, Filosofia, Química e Biologia pela análise de um mesmo tema, a Tragédia de Mariana 2015. Foi um grande desafio realizar o trabalho, pois inicialmente foi preciso que cada área compreendesse os aspectos que as outras áreas poderiam trabalhar e de que forma seriam feitas essas abordagens. A seguir, foi preciso construir uma sequência didática que fizesse uma mescla das participações, intercalando-as de uma forma lógica, buscando a construção de uma abordagem que superasse a multidisciplinaridade e adentrasse a interdisciplinaridade. Podemos dizer que, em alguns momentos, chegamos a nos surpreender com as contribuições de cada área, ao percebermos o quanto os enfoques das quatro áreas sobre a temática escolhida estavam naturalmente relacionados e eram perfeitamente complementares e possíveis de serem organizados em um só conjunto de ideias.

Ainda são muito poucas as ocasiões que se têm de vivenciar de forma tão intensa e, ao mesmo tempo, tão prazerosa, um trabalho interdisciplinar que reúne áreas pautadas por conteúdos e metodologias geralmente vistos como tão distintos quanto Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Artes. Para atingirmos – mesmo que parcialmente – a interdisciplinaridade, buscamos de forma central a interpessoalidade. Compreendemos que, sem

¹⁴ Foi estabelecido em 2007 o Decreto n. 6.040, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Também a Constituição Federal Brasileira, 1988, artigos 5 e 231, assegura direitos dos povos originários e tradicionais.

um bom entrosamento pessoal, não há como se efetivar um trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, houve um grande aprendizado, tanto por parte dos coordenadores quanto dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência que participaram da elaboração e da orientação da oficina.

O que parecia causar até uma certa estranheza no início, mostrou-se uma oportunidade única de conhecer a visão sobre o tema de áreas diferentes daquelas onde nos encontramos na nossa zona de conforto. Discutimos sobre como abordar a tragédia de Mariana: como propor os necessários questionamentos, como apresentar dados empíricos, como construir os argumentos para a crítica social e quais disposições psíquicas e corporais ativar através da experiência sensível. Estreitamos laços de confiança e respeito, através do exercício do diálogo. Pensamos que, com isso, conseguimos contribuir positivamente não apenas para a formação dos proponentes da oficina, como também para a formação continuada dos docentes e licenciandos que participaram como público alvo desta oficina.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Itatiaia/ Instituto Nacional do Livro/Fundação Nacional Pró-Memória, 1982. Tomos I, II e III.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: CNE, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.

CANDIOTTO, L. Z. P. Interdisciplinaridade em estudos do meio e trabalhos de campo: Uma prática possível. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 33-46.

FISCHER, Marta Luciane et al. Da ética ambiental à bioética ambiental: antecedentes, trajetórias e perspectivas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 391-409, abr./jun. 2017.

KRENAK, Ailton. **“Não foi um acidente”**. Blog. Disponível em: <<http://ailtonkrenak.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro et al. **Oficinas temáticas no ensino público visando a formação continuada de professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Ação Civil Pública** com pedido de liminar inaudita altera pars. Magalhães, Bruno Costa et al. 28 abr. 2016.

O CANTO DAS MONTANHAS – Krenak, Maxakali, Pataxó. Sonhos e Sons, 1999. 1 CD.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Krenak**. 1998. Instituto Socioambiental / Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/krenak>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, 2008, p. 9-40.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SEEGER, Anthony. **Por que cantam os Kisêdjê** – uma antropologia musical de um povo amazônico. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 320 p. Inclui 1 DVD.

SINGER, Peter. **Ética prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002. 399 p.

VIANNA, Hermano (Org.). **Músicas do Brasil**, 2000. CD 2. Disponível em: <http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Disco=DI03600>. Acesso em: 20 set. 2017. [Youtube todos CDs: <https://www.youtube.com/watch?v=Yj-jyqn9kko&list=PLaIwU7JZ2BkrpObNTc58E9FaOBkVXTGS&index=31>].

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.



pibid
2017